



منشورات المجلس 2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

رئاسة الجمهورية

المجلس الأعلى للغة العربية



الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتّطبيق

أعمال الملتقى الوطنيّ

منشورات المجلس 2018

- **كتاب**: الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتّطبيق
- **إعـداد**: المجلس الأعلى للغة العربية
- **قياس الصفحة**: 16/ 24
- **عدد الصفحات**: 528

منشورات المجلس

I.S. B.N 978 : 5-20-681-9931-978

الإيداع القانوني: السداسي الثاني 2018

المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرانكلين روزفلت - الجزائر

ص.ب 575 **الجزائر _ ديدوش موراد**

الهاتف: 021.23.07.24/25 **الفاكس:**021.23.07.07

تمّ إخـــراج وطبــع بـ :

دار الخلدونية للطباعة والنشر والتوزيع

05، شارع محمد مسعودي القبة القديمة-الجزائر

الهواتف: 05.42.72.40.22-021.68.86.48-021.68.86.49

البريد الإلكتروني: khaldou99_ed@yahoo.fr

الفهرس

خطاب الملتقى الوطني حول: الانغماس اللغويّ♥

أ د صالح بلعيد،
المجلس الأعلى للغة العربية. الجزائر

ــ **مقدّمة:** يسعدني أن أرحّب بكم جميعاً في هذا الملتقى الوطنيّ الموسوم (الانغماس اللغويّ/ الغمر اللغويّ) والذي نزعم أنّه يكتسي أهميّة خاصّة؛ لما يثيره من جديد في موضوع تعليم العربيّة بالفطرة أو بالممارسة العفويّة من خلال الغلق على المتعلّمين، وجعلهم لا يستعملون إلاّ لغة الهدف للوصول إلى التحكّم في أنماطها بصورة عفوية دون إدراك القواعد التي تنتظم داخلها.

وهذا الموضوع شبيه بذلك الفِعْل الذي كان يقوم به العرب بإرسال أولادهم أولادَهم للبادية؛ كي يكتسبوا فصاحة اللغة من أفواه مستعمليها، باعتبار اللغة وضع واستعمال، وكذلك ما يفعله الغربيّون في الوقت المعاصر بجعل المتعلّم الأجنبيّ عن اللغة في وضع لغوي تامّ مع الأهالي الخُلّص؛ حيث يستعملون اللغة بصورة عفوية في مختلف المقامات والسياقات، وذلك ما يجعل المتعلّم يسمع أنماط اللغة ومسكوكاتها في صورتها الطّبيعيّة، ويحتذيها ليصبح ناطقاً عفوياً في تلك اللغة، إن لم نقل يأخذ صورها الشّكلية التي تجعله يستعمل تلك اللغة استعمالاً حسناً وفي زمن وجيز جداً. كما يحصل هذا في تلك اللقاءات العلميّة الموسومة بالرحلات اللسانيّة/ الإقامات اللغويّة/ الإقامات الجامعيّة/ الجامعات الصّيفية. وهكذا يمكن أن نقول: إنّ متعلّم تلك اللغة يصبح متحكّماً في اللغة الأولى/ الثانيّة ويستطيع من خلال التّداول أن يستعملها في التّواصل ويكتب لها دون أخطاء، بل قد يكون ناطقاً طبيعيّاً، بعد أن تتنامى فيه آلياتُ

♥ــ أُعد البحث للملتقى الوطنيّ (الانغماس اللغويّ بين التّنطير والتّطبيق) المكتبة الوطنيّة، الحامة: 27- 28 جوان 2018م.

الاستعمال العفويّ مع مرور الزمن والممارسة الطبيعيّة الخلاّقة للغة التي سوف تأخذ أحيازها الطّبيعيّة بكثرة الترويض والقراءة.

ــ **الهدف من الملتقى:** نستهدف جملة أفكار تقدّم من خلال المداخلات العلميّة؛ لتكون محلّ تجربة تطبيقيّة في تعميم استعمال اللغة العربيّة في العلوم وفي التّكنولوجيّة، وكذلك تعليم العربيّة لغير الناطقين بها. ومن وراء تجسيد فعل هذا الملتقى؛ سوف يعمل المجلس الأعلى للغة العربيّة – بعد إذن وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ– على تطبيقات إجرائية في خلاصة أعمال الملتقى من خلال **جامعة صيفيّة لتكون محلّ تطبيق**، ونأمل أن نصل إلى مشروع وطنيّ في تعليم العربيّة بطريق **الغمر اللغويّ** السّهل.

وما ينطبق على تعليم الكبار، يمكن أن يكون محلّ عناية في تقديم أفكار تخصّ منظومة التّربيّة الوطنيّة؛ حيث يمسّ هذا الملتقى الجوانب التّعليميّة للغة العربيّة بالفطرة على غرار الفعل التّعليميّ في إتقان الأطفال التّراكيب الأساس للغة العربيّة الفصحى في مرحلة رياض الأطفال، وفي المرحلة الابتدائيّة المبكّرة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة؛ بشكل كامل في نهاية المرحلة الابتدائيّة، إضافة إلى تأصيل حبّ القراءة، وسرعتها وجودة الكتابة، وسلامة الفهم. وهذا ما يؤدّي إلى زيادة التّحصيل العلميّ والتّفوّق الدّراسيّ.

أيّها الحضور الكرام؛ إنّها فرصة ثمينة أن نستمع إلى الباحثين الذين يقترحون علينا أفكاراً في الانغماس اللغويّ/ الإغماس اللغويّ/ الغمر اللغويّ والذين يقدّمون لنا مشاريع ناجحة، ومشاريع مقترحة وهي قيْد التّطبيق ويمكن أن تنال موقعها في حسن استعمال اللغة العربيّة في مختلف المقامات وبحسب الأزمنة والأمكنة والمناسبات، ويمكن أن تكون هذه الاقتراحات كذلك محلّ عناية في إتقان اللغات الأجنبيّة. وهو فعل ينشده المجلس الأعلى للغة العربيّة في تحبيب العربيّة للمتعلّم؛ عن طريق احتذاء تلك المناويل الأساس بالممارسة قبل فهم قواعدها، وكيف يكون المتعلّم مبتكراً لسلوكات لغويّة دون معرفة النّحو الذي يأتي متأخّراً، بل سيصبح ناطقاً مثالياً على غرار ما يقوله

Chomsky. وهذا ما ينشده المجلس من هذا الملتقى بتأكيد ترسيخ التّفكير باللغة العربيّة التي هي لغة الكتاب والمعرفة والبحث العلميّ والتّعبير الواضح عن الأفكار، وكلّ أنماط بشكل دقيق ومنظّم.

ولا نخفيكم بأنّ مثل هذا الملتقى له أهميته الخاصّة في هذا الوقت الذي نرى بعض العثرات اللسانيّة تظهر في استعمال العربيّة، ونرى التّحرّز والتّحرّج في بعض المقامات حتى من قبل المتخصّصين، فما أحوجنا إلى وصفات علميّة تسدّ تلك الثغرات، وما يخدش وجه اللغة العربيّة الجميل، وحسن التّفريق بين المستويات اللغويّة الثّلاثة

1- المستوى اللّغوي الخاصّ بالعاميّة: وهي أنماط لغوية بعيدة عن العربيّة الفصحى في مفرداتها وتراكيبها ودلالاتها؛

2- المستوى اللّغوي العاليّ والخاصّ باللّغة العربيّة الفصحى: ويشمل الأنماط اللّغويّة التّي نجدها تكمن فقط في بطون الكتب خاصّة.

3- المستوى اللّغويّ الذّي يجمع بين العربيّة الصّحيحة الفصحى والعاميّة، وهي اللّغة العربيّة الفصيحة المعاصرة، وتلتقي فيها المفردات والتّراكيب عند استعمال متقارب بين المستويين الأوّل والثّانيّ (المستوى البيني/ اللغة الثّالة). وعن طريق الفصل بين المستويات ستحصل زيادة حصيلة المفردات اللّغويّة الفصيحة، إلى جانب سلامة الصّيغ والمبانيّ بصورة نسبيّة، وبناء الجمل والتّراكيب البسيطة. وكلّ هذا يكون في صالح تألّق العربيّة مبنى ومعنى وبخاصّة إذا تضافرت جهودنا جميعاً في العمل على ترسيخ الملكة اللغويّة الأصيلة وبصورة عفويّة. وعند ذلك تتنامى من مرحلة البيت والمدرسة والجامعة، وعبر وسائل الإعلام، وصولاً إلى حسن الأداء، وهي الصّورة الدّقيقة لامتلاك ناصيّة أيّة لغة. كما أنّ النّجاح في ترسيخ اللغة عماده القناعات والتّصوّرات والعقائد، وأثر اللغة في المستمع/ المتلقيّ، وما يتبعه من سلوك وردّ فعل.

تلكم أبرز التّصوّرات والفرضيات التي بنينا عليها مفاصل هــذا الملتقــى وغايتنا الكبرى الوصول إلى اقتراح برامج ومشاريع واقعيّــة تخــصّ فئــات المتعلّمين بمختلف أعمارهم ومستوياتهم وأوضاعهم فكيف السّــبيل للوصــول إلى اقتراح/ بناء مشروع تكون في مستوى خدمة اللغة العربيّة وتُتلقّى بصورة طبيعيّة عفوية عن طريق الانغماس اللغويّ، ويكون لها أثر تشــكيل وعيهــا اللغويّ باعتبارها لغة الحضارة الإنسانيّة؛ فهي طيّعة سهلة إذا التمسنا أســباب أخذها بيسر وسهولة وحسن استعمال. وبمقدرونا عند ذلك أن نحوّل المتعلّمين من نطق العاميّة إلى نطق الفصحى السّليمة دون أن ندخل الضّيم على مستوى لغويّ ما غير متوافق مع نمط الفصحى، وهذا يمكن تحقيقه مع تلك الأفكــار والمشاريع والبرامج التي تلبّي حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، وتلائم خصائصهم العلميّة، ولدينا تجارب من تراثنا ومن واقعنا، ومن التجارب الغربيّة النّاجحة.

أختم لأقول: ولكي يتحقّق طموحنا يجب بناء مشاريع قاعديّة؛ **منطلقها** لغة الطّفل، و**منطقها** اللغة العربيّة في صورتها العفويّة الأصيلة المتطوّرة، والقابلة لثبات صورها القديمة، ولتغيّر دلالاتها وهذا من خصائصها الذاتيّــة التــي تقبل التّكيّف مع كلّ المستجدات. والعوَل في البداية علــى المدرســة وعلــى وسائل الإعلام، فهي التي تبني القاعدة اللغويّة، وهــي التــي تعمــل علــى إشعاعها؛ باعتبار اللغة وضع واستعمال. كمــا أنّ نجــاح هــذه البــرامج أو المشاريع ترتبط بالبرامج التربويّة التّعليميّة، وهي ضرورة ملحّة تــربط بــين الطريقة التي تقدّم، والآلة التي تستعملها، ونعرف دور الأخذ اللغوي/ الــتعلّم من الشّاشات التي أصبحت تصاحب الإنسان في حلّه وترحاله، فهــل قــدّمنا المشاريع في هذا المجال؟ وحريّ بنا فتح مشاريع وبرامج لسدّ ثغرات تعلــيم العربيّة لأهلها بصورة عفويّة، ولغير أهلها بصورة سهلة.

كلمة أ. د. عبد الرزاق دوراري، في يوم تكريمه على هامش الملتقى الوطني حول: الانغماس اللغويّ.

مدير مركز تمازيغت/ وزارة التربية

سيدي رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

السيدات والسادة الرسميون

زملائي الباحثين

السلام عليكم جميعا

تفضل الأستاذ الدكتور صلاح بلعيد بصفته رئيسا للمجلس الأعلى للغة العربية بالتفاتة طيبة الى شخصي وقام باسم هذا المجلس الموقر بتكريمي على الأعمال التي قمت بها في صالح اللغات الجزائرية (أقصد تلك الموجودة في مجال التخاطب الجزائري: اللغتين الأمازيغية والعربية) كما ذكر بمساري مع أستاذي عبد الرحمن الحاج صالح (رحمه الله) أحد ألمع اللسانيين الجزائريين المتعددين اللغات والذي اصطحبته في مهنة التدريس لمدة 07 سنوات كأستاذ مساعد في مادتي علم الأعصاب اللغوي وعلم التراكيب بمعهد اللسانيات والصوتيات التابع لجامعة الجزائر من سنة 1984الى 1990 حيث تحصلت على منحة للدراسة في جامعة الصربون لتحضير شهادة الدكتوراه.

وتفضل الأستاذ الدكتور صالح بلعيد بذكر بعض المقالات والكتب التي ألفتها سواء بالعربية المدرسية[1] أو باللغات الإنكليزية والفرنسية عن طريق عارض البياناتdata show وأشكره مرة ثانية على ذلك من صميم القلب لأنه لم يجحد تلك

[1] هكذا اسمي اللغة العربية التي يسميها بعض اللسانيين" الفصحى" للتركيز على وظيفتها في المدرسة والتركيز كذلك على أن معيارها تضعه وتشرف عليه المدرسة باعتبارها لغة ثانية قياسا الى العربية الجزائرية التي تستعمل خارج المدرسة وفي أوضاع لغوية حميمية وباعتبارها لغة أولى في غالب الأحيان

الجهود التي قمت بها فعلا بهذه اللغات الثلاث في مجال علـوم اللسـان والوضـع اللغوي للمجتمع الجزائري خاصة أنني في هذا اليوم بين ظهران السيدات والسـادة الحضور من رسميين وزملاء باحثين ربما استغربوا في بداية الأمر تكريمي مـن قبل هذا المجلس.

ثم ان الحديث عن "**الانغماس اللغوي**" الذي كان موضوع هذا الملتقى المبـرمج في نفس اليوم بمعنى أن "يغطس" أو "يغوص" المتعلم كلية في الجو اللغـوي للغـة المرغوب في تعلمها يسمح لنا بأن نربط العلاقة بين **اللغات الأولـى** (لغـات الأم) **واللغات الثانية** حيث يميز اللسانيون المختصون في التعليميـات بـين الاكتسـاب (l'acquisition) والتعلم (l'apprentissage) وهي عمليتين مختلفتين يجـدر التنبـه اليهما[1].

كما يميز اللسانيون بين الكفاءة الوصفية (compétence descriptive) والكفـاءة الإجرائية (compétence procédurale) عند مستعمل لغة معين حيث تكون له كفاءة عالية في الوصف اللغوي (معرفة النحو والصرف) ولا يتحكم جيدا في اسـتعمال اللغة في مواضع ومواقف اجتماعية لغوية معينة.

1)**عملية الاكتساب** تتم عن طريق المحيط اللغوي الطبيعي الاجتمـاعي للطفـل من العائلة الى الجران والحي وضروريات التخاطب والمعـاملات اليوميـة فـي بدايات حياة الانسان من بطن امه الى البلوغ (السليقة)...بهذه اللغة الأولـى **يبنـي الإنسان شخصيته ورصيده المعرفي الموسـوعي** (cognitif et encyclopédique) **والعاطفي النفسي** (psychoaffectif)ويشكل الأساس الذي ينطلق منـه فـي حياتـه المقبلة.

---

[1]انظر

Elizabeth Taylor Tricomi، "KRASHEN'S SECOND-LANGUAGE ACQUISITION THEORY AND THE TEACHING OF EDITED AMERICAN ENGLISH" https://wac.colostate.edu/jbw/v5n2/tricomi.pdf

اللغات الأولى في المجتمعات العربية **تختلف** من دولة الى أخرى ومن مجتمع الى آخر. في الجزائر هناك نوعان: التنوعات **الأمازيغية**[1] والعربية **الجزائرية** أو الدارجة بأنواعها الجهوية.

"الانغماس اللغوي" هو اذن محاولة لإيجاد مثل هذا السياق الذي وفر لذلك المتعلم للغة الأولى فاكتسبها بشكل "مثالي" لا يضاهى.

2)**عملية التعلم** (l'apprentissage) وتخص اللغات الثانية سواء أكانت أجنبية أو محلية وطنية يتعلمها الإنسان من المدرسة وبطرق صورية (Apprentissage formel). في جل المجتمعات العربية يتعلم الانسان العربية المدرسية من المدرسة ومن السياقات العلمية الصورية **ولا يتعلمها ابدا من العائلة والسياق الاجتماعي الذي يولد فيه الطفل.**

ينبغي التركيز على هذه الحقيقة لتفادي الدخول في متاهات أيديولوجية لا طائل من ورائها بل تشكل في الغالب سجالات لا تنتهي ولا تفيد في تقدم المعرفة العلمية بل هي كما يقول المثل كالصلف تحت الراعدة.

فإذا اتفقنا على هذا فينبغي أن نسلم أن العملية المواتية للغة العربية المدرسية هي **التعلم** وليس **الاكتساب** وعليه ينبغي إعادة النظر في الطرق التعليمية (la didactisation de ses savoirs et de ses méthodes d'enseignement) ان أراد المرء أن يتحكم في استعمالها المتعلمون بشكل جيد. تعلمها اذن يأتي من سياقات صورية وليس من المجتمعات باعتبارها لغة تداول او تبادل يومي.

أما فيما يخص **الانغماس** اللغوي وهو كما سبق أن قلنا **الغطس** أو **الغوص** في سياق اجتماعي يتكلم **أساسا** بتلك اللغة فهنا يستوقفنا أمر مهم: أي مجتمع عربي يتكلم هذه اللغة بصورة عارمة مهيمنة (as a mainstream language) في المبادلات الاجتماعية غير الصورية والحميمية؟

---

[1] ومؤنثه «تمازيغت" وليس للاسم "مازيغ" نسبة الى الاسم المذكر "أمازيغ"

ان إحساس المتعلمين من "البلدان العربية" بعدم غرابة اللغة العربية المدرسية عليهم من حيث النظام الصوتي وحتى المعجمي أحيانا-مع عدم فهمها وعدم القدرة على التداول بها بشكل طبيعي لمن لم يدرسها-لا يمكن تفسيره على أن هذه اللغة لغتهم الأولى أو لغة أمهم وهذا صحيح كذلك لحال اللغة الإنكليزية إذا ما قسنا بين الإنكليزية المعيارية (لغة المدرسة والتعاملات الصورية) واللغة المستعملة في المجتمع البريطاني[1]. والفرق مع الإنكليزية هو مستوى التكوين في المجتمع الإنكليزي الذي لا يضاهيه مستوى المجتمعات العربية.

الانغماس اللغوي يقصد به كما أسلفنا دخول المتعلم في سياق اجتماعي لا يستعمل تقريبا في تبادلاته اللغوية الا تلك اللغة المرغوب في تعلمها وكان يسمى كذلك الحمام اللغوي (le bain linguistique). وبما أن هذا غير متاح بالنسبة الى العربية المدرسية فلم يبق لدينا الا اختلاق سياقات لغوية شبيهة (simulation) واستعمال آليات مثل الشاشات الثلاثية الأبعاد تبث عليها أفلام وضعت خصيصا لهذا الغرض تحاكي وضعيات ومواقف تخاطبية شبه طبيعية يشاهدها المتعلم لمعرفة ما هي تلك التعابير اللغوية التي تناسب أي موقف أو وضع لغوي اجتماعي[2].

وتستعمل مثل هذه الوسائل كذلك لتعلم لغات أم غير مهيئة لغويا وهذا ما جعلني الح على امكانية بل وضرورة التعاون العلمي والمادي بين مؤسسات اللغة الأمازيغية ومؤسسات اللغة العربية من الناحية الرمزية ومن ناحية الاقتصاد في الموارد البشرية والمادية ذات الأسعار المستعصية قياسا الى فوائدها الاجتماعية.

والسلام عليكم

---

[1] انظر *مدخل الى النحو التفريعي*. عبد الرزاق دوراري منشورات المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية .2008.

[2] أنظر هاني قطب
Vers une analyse de l’apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs. in Corela, 13-1/2015, URL :http://corela.revues.org/3865, DOI 10.4000/corela.3865

تجربة الانغماس اللغوي في تحسين المستوى اللغوي العربي الفصيح بالمدرسة الجزائرية
(دراسة تجريبية)

د. حسام الدين تاوريريت، د. إيمان شاشه ود. آمنة مناع،
جامعة ورقلة

يتميز الواقع اللغوي للطفل بالجزائر تحديدا بالتعدّد اللساني، مما أسفر عن إشكالات لسانية في المستوى اللغوي الفصيح ؛ حيث يتواصل الطفل بلغة أو مستوى لغوي غير الذي يجده داخل الصف، الأمر الذي يدعوه إلى الاستعانة بشخص يساعده على شرح ما هو موجود في الكتاب من نصوص وتدريبات لغوية بالعربية الفصحى، وكأن هذه الأخيرة أضحت لغة ثانية، فهو لا يستعملها إلا في المدرسة، وعليه نحاول في هذه الورقة البحثية معالجة هذه القضية من خلال الواقع المحيط بنا ومحاولة اقتراح حل لمشكلة الصعوبة التي تواجه الطفل في فهم واكتساب العربية الفصحى عبر تجربة ميدانية عنوانها الانغماس اللغوي.

إن دراستنا تعمل في مضمونها على الاجابة عن التساؤل التالي: إلى أي مدى يمكن لإستراتيجية الانغماس اللغوي أن تحسّن من كفاءة الطفل اللغوي؟ وكيف يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في ظل الواقع اللساني في الجزائر؟ وللإجابة على ذلك قمنا بتجربة ميدانية تتلخص في تدريس عينة من الأطفال وفق استراتيجية الانغماس اللغوي الجزئي، وهذا استنادا **للفرضيات** التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء العينة التجريبية المطبّق عليها برنامج يتبنّى مبدأ الانغماس اللغوي، وأداء العينة الضابطة ممن لم يطبّق عليهم البرنامج في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية

أمّا ما تروم إليه التجربة فيمكن تلخيصه في **الأهداف** والمساعي التالية:

- تثمين الجهود العربية الحديثة في مجال تطبيق هذا البرنامج على تعليمية اللغة العربية للناطقين بها وغيرهم.

- الاستفادة من الدراسات والتطبيقات الغربية الحديثة لهذا المبدأ في محاولة لتجسيد ذلك في تعليمية اللغة العربية لأبنائها.

- الكشف عن أثر التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى على أداء المتعلّم وتحصيله اللساني.

- توفير مرجعٍ للدارسين والتربويين يُستفاد منه في إصلاح الواقع التعليمي الذي تعيشه اللغة العربية بين أبنائها.

ورد مفهوم الانغماس اللغوي في المعاجم اللغوية العربية بصيغتين هما (غمَس) أو (غمَر) واتفقت معظم تلك المعاجم في تفسيرها لتلكم الصيغتين على دلالة التغطية، والغوص، والإطباق، وما في ذلك من إشارة إلى الدّخول والتغلغل في أعماق الشيء. جاء في مقاييس اللغة أن[1]: «الغين والميم أصلٌ واحد يدلّ على غطّ الشّيء. يقال: غَمَستُ الثّوب واليَد في الماء، إذا غَطَطتَه فيه. [...] والمغَامسة: رميُ الرّجُل نفسه في سِطة الحرب. ويمين غموس، قال قوم: معناه أنها تَغمِس صاحبها في الإثم. وقال قوم: الغموس، النَّفذة. والمعنيان وإن اختلفا فالقياس واحد، لأنها إذا نَفَذَت فقد انغمست، قال:

ثُمَّ نَفَّذْتُه ونَفَّست عنه ... بغَموسٍ أو ضَربَةٍ أَخُوذ.

---

[1]- ابن فارس، **مقاييس اللغة**، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت. **4/392-395**.

ويقال للأمر الشَّديد الذّي يَغُطُّ الإنسان بشِدَّته: غَموس. قال:

متى تأتِنا أو تلقَنا فــي ديارنــا تجــد أمرَنــا أحــذَّ غَمُوســا

وفي تفسير مادة (غمر) يقول ابن فارس: «الغين والميم والرّاء أصــلٌ صــحيح يدُلُّ على تغطيةٍ وسَتْرٍ في بعض الشِّدَّة. من ذلك الغَمْر: الماء الكثير، وسمِّي بــذلك لأنَّه يغمُر ما تحتَه. ثم يشتقُّ من ذلك فيقال فَرسٌ غَمْر: كثير الجَري، شُبِّه جريُــه في كثرته بالماء، [...] ومن الباب: الغَمْرة: الانهماك في الباطل واللّهو. وســمِّيت غَمرةً لأنها شيء يستُر الحقَّ عن عين صاحِبِها. وغَمَرات الموت: شــدائدُه التــي تَغْشَى. وكلُّ شِدّةٍ غَمرة، سمِّيت لأنها تَغْشَى. قال:

الغمرات ثم ينجلينـــا

ومما يصحّح هذا القياسَ الغمير، وهو نباتٌ أخضَرُ يغمُره اليَبِيس. ويقال: دخَلَ في غِمار النّاس، وهي زَحْمَتُهم، وسمِّيت لأنَّ بعضًا يستُرُ بعضا. وفــلانٌ مُغــامِرٌ: يرمي بنفسه في الأمور، كأنَّه يقع في أُمورٍ تَستُره، فلا يَهتــدِي لوجــه المخلَــص منها.»[1]

جمع ابن فارس كلا من (غمس) و(غمر) في حقل دلالي واحد يتمثّل في السّتر والانهماك في الشيء، وكذا التّغطية والغوص.

ورد هذا المصطلح في كتب اللّسانيين بمسمّيات اصطلاحية متعــدّدة، وتــراجم مختلفة؛ نذكر منها على سبيل المثال (الانغماس اللغوي) و(الغمر اللغوي) و(الحمام اللغوي) و(المحمية اللغوية)...إلخ. أما اعتمادنا المصطلح الأول، فكونــه الأقــرب للصيغة المعجمية المتداولة في المعاجم اللغوية العربية.

يشير تعدّد المصطلحات والتراجم لهــذه الإســتراتيجية التعليميــة إلــى تنــوع تخصصات المنظّرين لهذا المفهوم، واختلاف الترجمات، سوى أنهــا تتفــق فــي مجملها على مفهوم متقارب إلى حدٍّ ما. فمنهم من استقى مفهومــه انطلاقــا مــن

1- ابن فارس، **المرجع نفسه، 4/392-393.**

الصياغة المعجمية للمصطلح كما فعل عبد الرحمن الحاج صالح[1]، الذي يعــد أول من طرح هذا المصطلح بهذا اللفظ. والحال نفسه مــع صــيغة (الغمــر اللغــوي) وكلاهما ترجمة للمصطلح الأجنبي Immersion linguistique.

أما (المحمية اللغوية) فمصطلح أجنبي مترجم يدل على وضع تعليمــي يــنغمس خلاله أصحابه في اللغة الهدف مدة زمنية معيّنة، يكون التعلّم خلالها قصديا ويختلف الأمر مع مفهوم (الحمّام اللغوي) (Le Bain Linguistique) الذي يحمل دلالة التلقائية أو العفوية في الاكتساب اللّغوي، من خلال ما يشير إليه من طبيعة الأثــر اللســاني الذي يحصل للفرد من خلال احتكاكه المباشر بأفراد المجتمع اللغوي.

تتفق تلك المصطلحات جميعها على تعليم اللغة الهدف بعيدا عن اللغة الأم، فــي نوع من الانسحاب أو الانقطاع، سوى أنها تختلف فــي جــوهر ذلــك الانقطــاع والانعزال، حيث يشير فلوريان كولماس إلى أن أساس الفرق بيــن كل من (الغَمر) (Submersion) و(الانغماس) (Immersion) يرجع إلى كون المصطلح الأول مــثلا يشير إلى أن الدّمج اللغوي[2] فيه يكون بشكل غير منظّم ولا يستند لتخطيط يراعــي الثنائية والتنوع اللغويين عكس ما يكون في استراتيجية الانغماس اللغوي.

يقول كولماس في هذا الصّدد إن: «هذا الوضع التربوي هــو ببســاطة تربيــة الاتجاه السائد (Main Stream) من دون تخطيط لإدماج الطلبة الــذين لا يتكلمــون لغة الأغلبية. لا يتم الاعتراف بالاختلافات اللغوية بكيفية ظــاهرة فــي المنهــاج (Curriculum). بوضع طلبة لغة الأقلية ببساطة في أقسام حيث التكوين والأدوات، والتقييم يكون بلغة الأغلبية فقط [...] ويختلــف الانغمــاس عــن بــرامج الغمــر الموصوفة أعلاه من حيث امتلاكه لتخطيط تربوي، فالتكوين يكون فقط بالنسبة إلى طلبة الأقلية اللغوية الذين يتعلمون لغة الأغلبيــة، مــع أداة فــي لغــة الأغلبيــة

1- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، **بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيــة**، مــوفم للنشــر، الجزائر، دط، 2007م.

2- Alberta Education:Handbook for French Immersion Administrators, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014.

المتخصَّصة بالنسبة إلى متعلّمي اللغة، ومع مدرّس يستعمل لغة الأغلبية فقــط.»[1]
يريد فلوريان القول أن الفرق بين المصطلحين يتجسد في أن غاية برنامج (الغمــر) تتمثل في الأحادية اللغوية، في حين يتم تصميم برامج الانغماس اللغــوي لغــرض تعزيز الثنائية اللغوية دونما إحلال لغة مكان الأخرى.

يعد الانغماس اللغوي من أنجع الأساليب في تعليمية اللغات، وتحقيــق الكفــاءة العالية في اللغة الهدف. ذلك ما أكّد عليه Roy Lyster في قوله بأنه « وسيلة فعّالة تساعد المتعلّمين على إتقان لغة ثانية، ضمن مجموعة متنوعة مــن الســياقات. »[2] (Roy Lyster , 2009, 8).

بدأ تطبيقه في أول تجربة من نوعها عام 1965م بمدرسة (ســانت لامبــرت) بكندا، استنادا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللغة الإنجليزية (anglophones) فــي تحسين نوعية تعليم اللغة الثانية (الفرنسية)، وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعّــال مع المجتمع الفرنكفوني (الفرنسي) المحيط بهم، وفي هذا الصدد طــالبوا بــإجراء دروس تجريبية باللغة الفرنسية في جميع المواد والأنشــطة ابتــداء مــن ريــاض الأطفال، مع ضرورة الحرص على عدم عرقلة مسار تقــدّمهم الأكــاديمي. وفــي النهاية رصد باحثون في جامعة ماكجيل (MCGILL) النتائج بعناية فائقة وقيموها، فكانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الذي جعل تطبيق هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتاريو للدراسات في التربية والتعليم، ليعُم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم.

والجدير بالذكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يُعزى إلى ثلاثة عوامل هي:

1– فلوريان كولماس، **دليل السوسيولسانيات**، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مرا: ميشال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009م. **881–882**.

2 – Roy Lyster, grandes questions et options en pédagogie de l’immersion, Journal de l’immersion, L’Association canadienne des professeurs d’immersion, Ottawa (Ontario), vol :31, N :3, 2009

- **الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة**، إذ شجّعت الآباء على إرسال أبنائهم تطوّعـــا، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلّمين اهتمام حقيقي ورغبة صادقة في إنجاح التجربة.
- **الخلفية الثّقافية للآبـــاء**، إذ اهتموا بتقدّم أطفالهم لغويا وأكاديميا، واستطاعوا تقديم النماذج اللغوية المناسبة والتشجيع المستمر لأطفالهم
- **المكانة الاجتماعية للغتين**؛ إذ وقعتا في محل الاهتمام ثقافيا واقتصاديا فـــي ذلك الوقت[1].

انطلاقا مما سبق، قمنا بمحاولة تجريبية لهذه الاستراتيجية في تعليميـــة اللغـــة العربية للناطقين بها، سوى أنهم يركزون استعمالهم للمستوى العـــامي منهـــا دون المستوى الفصيحّ، وبالتالي يصبح المستوى الأول بمثابة اللغة الأولـــى والمســـتوى الثاني بمثابة اللغة الثانية. وعليه، تحاول هذه الدراسة الاجابة على السؤال التـــالي: ماهو دور الانغماس اللغوي في صناعة جيل بلا عجمة؟ وللاجابة على هذا السؤال تمت صياغة الفرضيات التالية:

- إن أساس الضّعف اللّغوي العام لدى التلميذ يَكمُن في التداخل بين العامية والفصحى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة التجريبية في التطبيـــق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء العينة التجريبيـــة المطبّـــق عليهـــا برنامج يتبنّى مبدأ الانغماس اللغوي، وأداء العينة الضابطة ممن لم يطبّـــق علـــيهم البرنامج في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

استخدم البحث دراسة تجريبية تتبني على شكلين من أشكال التصـــميم التجريبـــي يتمثل الأول في تصميم المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبيـــة) بتطبيـــق القيـــاس القبلي والبعدي، والثاني تصميم المجموعتين بالقياس نفسه، أما القياس القبلي فهو مـــا

---

[1]- ينظر: محمد زيد إسماعيل وداود إسماعيل، **برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهـــارات اللغويـــة**،2، Prosiding Seminar Pengajaran & Pembelajaran Bahasa Arab 2014، https://seminarpnparab2014.files.wordpress.com تاريخ: 2015/8/12، 7:00صباحا.

يكشف عن طبيعة المستوى اللغوي والتحصيلي في اللغة العربية لدى العينة التجريبية قبل التطبيق، في حين يكشف القياس البعدي عن أثر المتغيّر المستقل (استراتيجية الانغماس اللغوي) على المتغيّر التابع (التحصيل اللساني) من حيث نسبة الأخطاء الأكثر تردّدا وتكرارا في اللغة الإنتاجية الكتابية لدى أفراد العينة التجريبية بعد التطبيق، وعلى قدر نسبتها ارتفاعها أو انخفاضها نحدّد الفرق الإحصائي ودرجة أثر البرنامج التدعيمي في زيادة الكفاءة اللغوية وتحسينها لدى المتعلمين.

لقد تم الشروع في تنفيذ البرنامج، حيث كان يتم في غضون 45د إلى 1سا في كل يوم من أيام الأسبوع عدا يوم الجمعة، أما يوم السبت فقد خُصّص للانتقال إلى مؤسسة دار الثقافة بقرية بامنديل، ورقلة، أين يتم فيها استخدام تكنولوجيا التعليم بالتركيز على مهارة الاستماع والقراءة كأن يستمع التلاميذ لكتب صوتية ككتاب كليلة ودمنة وقراءته مكتوبا في شكل PDF على الحاسوب.

هذا بالإضافة إلى مشاهدة حلقات من سلسلة الفوانيس[1]، التي كانت تتميّز بصفاء اللغة وسلامتها، إضافة لمواضيعها الهادفة والمثيرة. ثم يشرعون بعد الانتهاء من المشاهدة التي تتكرّر 3 مرات، في كتابة خلاصة تعبيرية عمّا شاهدوه واستمتعوا برؤيته. كما يقضون جزء من الوقت في الاستماع لمقطوعة شعرية (بيتين أو ثلاث) ويتم اختبار حفظهم لها في الأخير من خلال الاستظهار.

انطلقت التجربة في 01 فيفري 2015 وامتدت إلى 30 من شهر أفريل 2015 حيث دامت لمدة ثلاثة (03) أشهر مكثفة.

---

[1]– سلسلة الفوانيس هي؛ هي سلسة كرتونية تتكون من 30 حلقة تعالج مواضيع إسلامية وتربوية هادفة، في عالم المصابيح والفوانيس الرمضانية، تَسْعى الفوانيس الصغيرة كلّ ليلة إلى "العمّ مصباح" لِسماع حكاياته عن الفوانيس العجيبة التي تحمِل في طياتِها معانِيَ عميقةً وإيحاءاتٍ عظيمةً، يستلهم منها الأطفال ما يضيئون به قلوبَهم وأفكارَهم وتحكي كلُّ حلقة من حلقات البرنامج قصّة من العالم الخيالي الخاص بالفوانيس، والتي تدور حول بعض المفاهيم الإسلامية والأفكار التي تهدف إلى إكساب الأطفال بعضَ القيم الإنسانية لِتجعلهم قادرين على التفكير بإيجابية وإبداع، ومواجهة التغييرات المستمرة في الحياة

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة قمنا بتحليل النتائج وحساب المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي من خلال نتائج اختبار (T) لمعرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ثم تفسير ومناقشة تلك النتائج المتحصّل عليها في ضوء متغيّر الدّراسة ومنهجها.

أما أسلوب التدريس فقد اعتمد على برنامج يعتمد مبدأ الانغماس اللغوي الجزئي في تعليمية اللغة العربية الفصحى.

تم تدريس أفراد العيّنة التجريبية وفق هذه الإستراتيجية، حيث ينغمسون في بيئة لغوية تتعامل مع اللغة في سياق المنحى التكاملي لا من خلال الوحدات المنفصلة. مع التركيز على البعد التواصلي بالعربية الفصحى طوال المدة التجريبية دون إحلال للاستعمال العامّي، إلا في سياق التصويب والانتقال من الاستعمال العامي إلى النسق الفصيح. كما أن هذا الأسلوب يقوم على مفهوم العادة اللغوية، الذي يتحقّق بناء على محكّات أساسية تتمثل في: السماع والحفظ والتكرار. على نحو ما يتم في اللغة الأولى فمعظم هاته المداخل هي التي كان لها الفضل في إتقان الطفل للغته الأولى، والتي تحولت بفضلها إلى عادة لغوية وصفة راسخة لدى الطفل الأمر الذي ينبغي استثماره في تعليم اللغة الثانية. كما يقول دوغلاس براون إن: «تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى؛ أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه»[1]

وفي سبيل تحقيق الطلاقة اللغوية، اعتمدت الباحثة على المهارات اللغوية الأساسية: السماع، المحادثة، القراءة، والكتابة. بيد أن حجم التركيز كان منصبا في معظمه على المهارات الثلاثة الأولى، كونها تضم مهارتين من أهم المداخل في تنمية الرّصيد اللغوي، أما (المحادثة) فتشكّل المجال التقييمي للكم التحصيلي من

1- **أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، دط، **1994**م. **162**

المدخلين السابقين، في حين حضيت مهارة الكتابة باهتمام أقل مقارنة مع سابقاتها باعتبارها تكتسب بطريقة ضمنية، فمهارة القراءة مثلا هي من أكثر المهارات دعما للأداء الكتابي.

تمثّلت عيّنة الدّراسة في أفراد، تم انتقاؤهم من قسم السنة الخامسة ابتدائي، على اعتبار أنها أصبحت بمثابة الممثل الوحيد للطور الثالث في المرحلة الابتدائية بعد أن كانت في الطور الثاني، وانتقاؤنا لهاته العيّنة تحديدا كان عشوائيا، أو غير قصدي، نظرا لأن الغرض من تطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي هو تحسين الأداء اللغوي للمتعلّم، كما أن المرحلة الابتدائية تمثّل سن المتعلّم بين السادسة والسابعة إلى الحادية عشر، وبالتالي هي مرحلة يكتسب فيها الطفل معرفة عن اللغة، وليس معرفة باللغة. وعليه فإن أي مرحلة كانت ستتناسب إلى حد ما مع دراستنا، إلا أننا انتقينا هذه العينة لنثبت مدى قابلية تطبيق هذا البرنامج على مختلف الاعمار وفي مختلف المراحل.

سوى أننا لابد أن نلفت الانتباه إلى أن عملية تعليم اللغة في هذه المراحل وخاصة المرحلة المحدّدة سلفاً، تعتمد على الممارسة والتعلّم القصدي للغة، وذلك ما أكّدته الدراسات النفسية والتربوية، وعليه فقد اعتمدنا مع هذه العيّنة أسلوب الممارسة من منطلق التكرار والحفظ والاستماع المتواصل للغة. زيادة على ذلك كان اختيارنا للمرحلة الابتدائية دون غيرها نابع من مرونة هذه الفئة وقابليتها للتعلّم، ولم تخبو لديها المقدرة الفطرية التي تحدّث عنها تشومسكي في اكتساب اللغة نهائيا، وإنما بدأت في الضمور، أو كما اصطلح عليها عبد الله الدنان بالمرحلة شبه الفطرية.

استعان البحث في جمع بيانات الدّراسة باختبارين في صيغة تعبيرين كتابيين؛ يمثل الأول الاختبار القبلي، أما الثاني فيمثل الاختبار البعدي.

بعد القيام بقراءة تصحيحية للتعابير الكتابية للتلاميذ، توقّفنا على مجموعة من الأخطاء اللغوية، في ضوء منهج تحليل الأخطاء، هذا بالإضافة للمنهج الاحصائي عند حساب نسبة تكرار الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية والضابطة معا

في القياس القبلي، ثم قراءة الفروق الإحصائية بينها وبين القياس البعدي لدى العينة التجريبية من خلال الدلالة الاحصائية التي تظهر مع اختبار (كا^2) أما المعايير التي بناء عليها تم تخطئة التلاميذ فتحدّدت كما يلي:

- مخالفة القاعدة اللغوية كلّية.
- عدم تناسب أداء التلميذ مع ما تتطلّبه القاعدة اللغوية في بعض المواقف.
- تكرار الظاهرة، حيث أن ما يصدر مرة لا يمكن أن يعدّ خطأً، وإنما هو من قبيل الزلّة أو الهفوة.

بناء عليه، تم إحصاء الأخطاء اللغوية التي وقع فيها التلاميذ، إحصاء كميا ونوعيا، كما هو مبيّن في الجداول التالية حسب كلّ فئة:

صنف الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	742	%43
الأخطاء الأسلوبية	483	%28
الأخطاء النحوية	307	%18
الأخطاء الصرفية	175	%10
المجموع الكلّي	1707	%100

الجدول رقم (1): نتائج إحصاء الأخطاء الكلية لمجتمع الدراسة

نلاحظ ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية، تأتي بعدها مباشرة الأخطاء الأسلوبية بفرق 259 خطأ لصالح الأولى، ما معدّله 28%، تليها الأخطاء النحوية بمعدّل 18% وهو معدّل يكشف عن الضّعف اللّغوي العام لدى التلاميذ، سواء على مستوى المبنى أو المعنى، له تفسيرات ومدلولات تتضح من خلال التوزيع الدقيق للفئة العامة في سياق العناصر الجزئية المتكوّنة منها كلّ فئة.

نتائج الأخطاء اللغوية تؤكّد الفرضية القائلة بأن أصل الأخطاء اللغوية في مجملها ناجم عن التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، الأمر الذي يؤكّد على أثر التواصل الدّائم باللغة في التحصيل اللساني للمتعلّم، ولأن المتعلّم يتواصل بالعامية

أكثر من تواصله بالعربية الفصحى، نجد رصيده اللغوي قليل، ممّا يجعله يستنجد بالنقل اللّغوي والترجمة من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح، أثناء الكتابة.

انطلاقا ممّا سبق، كنّا قد توصّلنا إلى أن من بين أهم الأسباب في ارتكاب تلك الأخطاء اللغوية، يعود لسببين أساسيين هما:

-التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.

-تدريس اللّغة بشكل مجزّأ، ومستويات منفصلة.

كما أنّنا رأينا أن معظم الأخطاء اللّغوية في ظل تلك الأسباب، تتأثر بمدى العناية بمهارتي السمّاع والقراءة، على اعتبارهما أهم المداخل في تشكيل الحصيلة اللغوية، وعليه تبدّى لنا أن العلاج ينطلق من ذات السّبب؛ أي بالتركيز على مهارتي السماع والقراءة الجيدة، المتبوعة بالشّكل والوضوح.

لذا قامت الباحثة ببناء تصميم تجريبي في شكل مقترح علاجي للأخطاء اللغوية إجمالا، وفي سياقها تمت صياغة فرضيتين تبحثان عن حجم الأثر في التحصيل اللّساني لمتعلّم اللغة العربية في ضوء مبدأ الانغماس اللغوي، فأظهرت النتائج ما يأتي:

1. نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الأولى على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة التجريبية.

أصناف الأخطاء	القياس القبلي	القياس البعدي	درجة الحرية	كا^2
الأسلوبية	165	82	1	**165.35
النحوية	95	58	1	**89.94
الصرفية	19	15	1	**17.77
الإملائية	117	78	1	**109.21

$p<0.01$

الجدول رقم (2): نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية(df=1) ومستوى دلالة ($p<0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها لصالح القياس البعدي، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية مع هذا القياس في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودروه في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

2. نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على ما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

أصناف الأخطاء	التكرار		درجة الحرية	كا^2
	العينة الضابطة	العينة التجريبية		
الأسلوبية	324	82	1	**419.38**
النحوية	261	58	1	**353.28**
الصرفية	106	15	1	**163.18**
الإملائية	315	78	1	**410.89**

$p<0.01$

الجدول رقم (3): نتائج قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين القيم التكرارية لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة التجريبية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول فإن قيم كا^2 المحسوبة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أصناف الأخطاء اللغوية، عند مقارنتها بقيمة كا^2 المجدولة عند درجة حرية($df=1$) ومستوى دلالة ($p<0.01$) دالة على وجود فروق حقيقية بين المجموعتين فيما يتعلق بتلك الأصناف في مجملها، لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يثبت تحقق نص الفرضية في كافة الأصناف، ويثبت تحسن المستوى اللغوي للعينة التجريبية، كما أنه يثبت مدى فاعلية البرنامج المقترح، ودوره في تعزيز وتحسين الكفاءة اللغوية لأفراد العينة.

خاتمة:

انطلاقا من أن مفهوم الانغماس اللغوي يرتكز على مسألتي الانقطاع التام للغة الهدف بعيدا عن اللغة الأصلية للمتعلم، إلى جانب التمرس على على استعمالها عبر النصوص الفصيحة أو الانتقال إلى بيئة الناطقين بها، وهذا ما شاع عند العرب قديما من خلال إىسال أبنائهم إلى القبائل والبوادي الفصيحة من كل هجين لغوي عدا العربية الفصيحة، على نحو ما فعله سيبويه والزمخشري الذين كانا أعجميي النسب، عربيي المنشأ. فإننا قمنا بتطبيق استراتيجية الانغماس اللغوي الجزئي في تعليمية اللغة العربية الفصحى للناطقين بها. أسفرت النتائج عن تحسن المستوى اللغوي لأفراد العينة التجريبية مقارنة بغيرهم من أفراد العينة الذين لم يدرسوا وفق هذه الاستراتيجية.

مراجع الدراسة:

<u>جيل جينكز</u>:

1.**أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضةٍ للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية،** تر: عبد الله الدنان ويونس حجير، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005م.

حفيظة تازروت:

2.**اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشـــر، الجزائـــر، دط، 2003م.

داوود عبده:

3.**نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا**، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.

دوجلاس براون:

4.**أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شـــعبان، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، دط، 1994م.

سوزان جاس ولاري سلينكر:

5.**اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، تر: ماجد الحمد، جامعة ســعود للنشـــر العلمي، الرياض- المملكة العربية السعودية، 1430ه.

عبد الرحمن الحاج صالح:

6.**بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية**، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م.

عبد القادر الفاسي الفهري:

7.**اللغة والبيئة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، دط، 2003م.

عبد الله الدنان:

8.**نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمهـــا وانتشارها**، دار البشائر، سوريا، ط1، 2010م.

عبده الراجحي:

9.**علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيـــة**، دار المعرفـــة الجامعيـــة، الإســـكندرية، دط، 1995م.

عز الدين البوشيخي:

10.**التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية**، مكتبة لبنان ناشـــرون، بيـــروت- لبنان، ط1، 2012م.

فلوريان كولماس:

11.**دليل السوسيولسانيات**، تر: خالد الأشهب وماجدولين النهيبي، مرا: ميشـــال زكريا، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009م.

دوجلاس براون:

12.**أسس تعلّم اللغة وتعليمها**، تر: عبده الراجحي وعلـــي أحمـــد شـــعبان، دار النهضة العربية، بيروت–لبنان، دط، 1994م.

سوزان جاس ولاري سلينكر:

13.**اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة**، تر: ماجد الحمد، جامعة ســـعود للنشـــر العلمي، الرياض– المملكة العربية السعودية، 1430ه.

ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا القزويني الرازي):

14.**مقاييس اللغـــة**، تح:عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعـــة والنشـــر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

Alberta Education**:**

Handbook for French Immersion Administrators, French Language Education services, Edmonton, Alberta, Canada, 9th , 2014.

Hadumod Bussmann:

Routledge Dictionary of Language and Linguistics , tr: Gegory Trauth and Kerstin Kazzazi, First published, 1996 , Routledge, London

Consortium of Indigenous Language Organizations (CILO):

Language Immersion Workshops, Language Immersion for Native Children Project funded by W.K. Kellogg Foundation , www.ilinative.org/cilo

Eoghan Mac Éinri:

Immersion Education: An Overview of Theory, Research and Practice, http://core.ac.uk/download/pdf/309468.pdf

Jack C. Richards and Richard Schmidt:

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, PEARSON EDUCATION LIMITED, London, 3ed, 2002.

Jim Cummins:

Bilingual and Immersion Programs, The handbook of language Teaching, Blackwell Publishing, first published, 2009.

Martin J. Ball:

The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World, Routledge, New York, Fth,2010.

Milman,B.M:

Key Components In A Successful Arabic Immersion Program For High School: A case Study. Unpublished Master Dissertation. University of Texas. 2010.

Ministère de l'Éducation , Direction des services acadiens et de langue française:

Programme d'études du cours de français - Immersion - 10e, 11e et 12e années, Nouvelle-Écosse, Avril 2003.

Myers , C & Jones. T:

Promoting Active Learning Strategies For the College Classroom, San Francisco, Jossey-Bass Inc, 1993, p10

Roy Lyster:

grandes questions et options en pédagogie de l'immersion, Journal de l'immersion, L'Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa (Ontario), vol :31, N :3, 2009

Rugasken, K, & Harris, J:

English Camp: A Language Immersion Program In Thailand. The Learning Assistance Review (TLAR), 14(2), 43-51

Shaban Barimani:

1.Immersion program : state of the art, Middle-East Journal of Scientific Research , IDOSI Publications , 2012

William C. Ritchie & Tej K. Bhatia and:

The Handbook of Bilingualism, Blackwell Publishing Ltd,FTH, 2004

الانغماس اللغوي في الوطن العربي -العقبات والحلول-

د. مختارية بن قبلية جامعة مستغانم.
د. فطيمة الزهرة حبيب زحماني جامعة وهران 1.

ملخّص المداخلة:

كثر دعاة تعليم اللهجات العربية وتعالت أصواتهم، وأغلبهم من الأوربيين، وسواء أكانت نيّاتهم حسنة أم لا، فهم متأثّرون بموروثهم اللهجي وواقعهم اللغوي، ذلك الموروث الذي تحكمه حقيقة تاريخية مفادها أنّ أكثر اللغات الأوربية المعروفة اليوم، ليست سوى لهجاتٍ سليلة لغةٍ أمٍّ واحدة. وبمرور الزمن تحوّلت بعضها إلى لغات قياسية بحكم السلطة، كالإنجليزية والفرنسية والإسبانية.

إنّنا نتمثّل هاهنا مسألة الأسر اللغوية كما نتمثّل قضية الأنساب تماما، بحيث لا يجب التلاعب بهما البتّة، فلكلٍّ اسمٌ ووسمٌ، ولا ينبغي أن نغفل على خصائص كل أسرة. لذلك يجب على متعلم العربية بوصفه غير ناطق بها أن يُدرك حقيقتها وحقيقة لهجاتها. إنّها اللغة القياسية المحصورة في المحافل الرسمية، وفي المساجد، وبها يُكتب الأدب، وتُلقى بها خطابات الإعلام المسموع والمكتوب... وكأنّنا بها لغة تستعلي بما لها من قيم عن الحياة العربية اليومية. وينبغي على هذا المتعلّم الوافد أن يُدرك أيضا صعوبة تعلّم اللغة العربية عن طريق الانغماس اللغوي، وأن يعيَ أن هذا الأخير لا يكون ناجعا دائما إلا في اكتساب القليل من المهارات اللغوية، كالأداء الجيّد للأصوات العربية، أو اكتساب معجم عربي بسيط، أما فيما عدا ذلك فسوف يتوه في متاهات اللهجات العربية المتباينة. لكنَّ ترك هذا الإشكال قائما لا يجوز أمام ما وصلت إليه تجارب الانغماس اللغوي في الغرب، وللعربية الفصحى كل الحق في الالتحاق بهذا الركب مثلما كانت تفعل في الماضي السحيق، فهي صالحة لتكون لغة تواصلٍ مثلها مثل أي لغة أخرى، ولا يجب أن تبقى حبيسة الرسميات.

ولتحقيق ذلك رأينا أن نقسم بحثنا إلى قسمين*:

1. **القسم الأول:** نتحدث فيه عن إشكالية العلاقة بين اللهجات واللغة القياسية وتأثيرها على نجاعة الانغماس اللغوي.

2. **القسم الثاني:** نتحدث فيه عن تجربة كنّا قد قمنا بها في سنة 2014م عندما وفد إلى جامعة وهران طلبة من جامعة أليكانت بهدف تعلّم العربية.

الكلمات المفتاحية: العربية الفصحى، اللهجات العربية، اللغة القياسية، السلطة اللغوية، السياحة اللغوية، التسوق اللغوي.

المقال: الانغماس ومشكلة اللهجات العربية:

يدخل الوافد الأجنبي الجديد إلى المنطقة العربية وهو يحمل أحكاما مسبقة عن أهلها ولغتها، ومهما ضاقت أو اتسعت معلوماته عن خصوصية هذه الأمّة، فإنّ الكثير من الأمور ستخفى عليه، كيف لا وهي تخفى حتى على بعض أبنائها. أما أحكامه عن اللغة العربية فقد تضيق لدرجة اختزالها في تميّزها ببعض الأصوات الغريبة عن جلّ الناطقين بغيرها، وبالأخصّ إذا ما تعلق الأمر بالصوتين الحلقيين: "الحاء والعين"، وبحروف الإطباق: "الصاد والضاد والطاء والظاء". أما عن علاقة اللهجات العربية باللغة الفصحى فإنّها تشكل بالنسبة له أمرا مُبهما، حيث يعتقد الكثير أنّ عملية الانغماس اللغوي سهلة وناجعة في أي دولة من الدول العربية، وهذا ما لا يدعمه الواقع.

إنّ أوّل ما يجب أن يفهمه الوافد الجديد هو أنّ علاقة اللغة العربية الفصحى بلهجاتها هي علاقة من نوع خاصّ، وهي لا تتضّح إلا إذا شرحناها بما يقابلها في اللغات الأخرى، حيث أنّ مفهوم اللغة المشتركة ذاته يختلف إذا ما قارنّا -مثلا- بين الثنائيتين (لهجات عربية/لغة عربية فصحى) و(Le français méridional/ Le français standard) كما سنشرح لاحقا. وإذا ما تمعّنا كل ثنائية على حدة، فإنّ العلاقة التي تربط بين حدّيّ الثنائية الأولى ليست علاقة الابن بالأمّ، ولا هي علاقة

* المُؤلّفة الرئيسة للقسم الأول: د. مختارية بن قبلية. والمُؤلّفة الرئيسة للقسم الثاني: د. فطيمة الزهرة حبيب زحماني.

بين الشقيقات، فاللهجة الوهرانية –مثلا– ليست سليلة العربية الفصحى، ولا هي شقيقتها، إذ أنّ اللغة العربية القياسية في نظرنا هي لغة الأمّة، فلا هي باللغة الأمّ ولا هي بلغة الأمومة. أي أنّ ثنائية (اللغة الأم/لغة الأمومة) هي ثلاثية بالنسبة للغة العربية: (لغة الأمّة/اللغة الأمّ/ لغة الأمومة).

يشوب العلاقة الرابطة بين اللهجات العربية القديمة والعربية الفصحى الكثير من الغموض، وكل الآراء التي قيلت في هذا الموضوع هي مجرد فرضيات. لكنّنا نُرجح الرأي الذي يقول بتعدد وافتراق لهجات العرب في البداية، ثمّ اقترابها من بعضها البعض بعد ذلك مما ساعد على نشأة لغة مشتركة[1]. وإنّنا نميل إلى هذا الرأي لأسباب كثيرة، نذكر من بينها سببين أساسيّين:

1. تاريخ اللهجات يثبت أنّ تطوّرها يتمُّ ببطء شديد، والدليل على ذلك أنّها ما زالت تحافظ على الكثير من خصائصها الصوتية والاشتقاقية والمعجمية إلى يومنا هذا، ومعنى ذلك أنّها لم تتطوّر عن العربية الفصحى. وإن كان البعض يعتقد أنّ اللهجات العربية قد تغيّرت كثيرا وتأثرت سلبا بالحملات الاستعمارية والعولمة، فإنّنا ننفي ذلك ونقول إنّ اللغات العاميّة هي التي تغيّرت بذلك الشكل المنبوذ وغير اللائق، بدليل أنّ لكل كلمة عامية دخيلة ذات معنى قديم[**] مقابلٌ عربي في اللهجة الأصيلة. لذلك نُصرّ على أنّ اللهجة هي اللغة الأمّ، أما العامية فهي لغة الأمومة غالبا. ولتوضيح بطء تطور اللهجات العربية نضرب بعض الأمثلة:

• العنعنة[2] التي عُرفت في لغة قيس وتميم وقبائل أخرى ما زالت تعيش –مثلا– في بعض القرى الجزائرية (بعض قرى مستغانم وغليزان وتيارت...)، وهي جعل الهمزة المبدوء بها عينا كقولنا: عنّك (أنّك)، عَلف (ألف)، عذَّن (أذَّن).

• الوكم وهو كسر كاف الضمير (كم) إذا سبقته كسرة أو ياء، كقولنا: عليكِم، بكِم. والوهم وهو كسر الهاء في الضمير (هم) عموما، كقولنا: منهِم، عنهِم، بينهِم.

---

[1] يراجع تفصيل ذلك في: فصول في فقه اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة، ط 6، 1420هـ، 1999م، ص 76...، 107.

[**] أي أنّنا نستثني بعض الكلمات المرتبطة بالمعاني الجديدة (دال دخيل/مدلول دخيل).

[2] يراجع، دراسات في فقه اللغة، صبحي الصالح، مط دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 3، 2009م، ص 69.

وهي ظواهر لغوية عرفتها بعض قبائل كلْب، وما زالت تعيش في بعض اللهجات العربية المعاصرة، كلهجة أهل قسنطينة مثلا.

•الاستنطاء وهو قولُنا: أنطى بمعنى أعطى، وهي لغة سعد بن بكر وهُذيل والأزْد وقيس والأنصار، وما زالت متداولة في الأراضي العراقية.

•التلتلة وهي كسر حرف المضارعة[1] كقولنا: نِلعب بمعنى نَلعب، ويربح بمعنى يَربح، وقد اشتهرت بها قبائل تميم قديما، وما زالت تعيش في معظم اللهجات العربية المعاصرة عدا لهجة أهل الحجاز، وهي جليّة أكثر في اللهجة العربية المصرية.

•هاء الاستقبال وهي في بعض اللهجات بديلة السين، كقولنا: هنفعل بمعنى سنفعل، وهي لهجة أهل مِصر اليوم.

2. لا يمكن أن نعدّ اللغة العربية الفصحى لغةً تواصلية محلّية خاصة بقوم بعينهم، بل هي لغة مشتركة نشأت للَمّ شمل العرب، والتواصل بين متكلّمي القبائل المختلفة، وكانت نشأتها وليدةَ ظروفٍ خاصة[2]، وهذا لا يعني أنّها لم تُصبح لغة تواصل بعد اكتمال نموها قُبيل نزول القرآن، إلا أنّ ذلك كان في حالات خاصة.

---

[1] يراجع، نفسه، ص 73.

[2] نشأت اللغة المشتركة في مكة المكرمة تحت ظروف دينية: حيث كان العرب يحجّون إلى بيت الله الحرام قبل الإسلام، وقد احتكوا بلغة قريش لا إراديا، فأثّروا وتأثّروا. وظروف اقتصادية: ازدهار التجارة في مكة. وظروف ثقافية: تأثير الندوات الأدبية التي كان يجتمع فيها خطباء وشعراء القبائل العربية المختلفة، مثل: سوق عكاظ. وظروف سياسية: ازدهار التجارة في هذه المنطقة جعل قريشا ثرية، مما حقق لها النفوذ والسلطة بين القبائل. وظنّ بعض العلماء والمؤرخين أنّ اللغة القرشية هي العربية الفصحى التي وصلت إلينا، لكنّ أكثرهم يرجحون أنّ لهجة قريش هي الأكثر تأثيرا على اللغة المشتركة بسبب قوتها السياسية والثقافية والدينية والاقتصادية، وبفضل فصاحتها. يقول ابن فارس في كتابه الصاحبي: "كانت قريش، مع فصاحتها وحسن لغاتها ورِقّة ألسنتها، إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم وأصفى كلامهم. فاجتمع ما تخيّروا من تلك اللغات إلى نحائزهم وسلائقهم التي طُبعوا عليها. فصاروا بذلك أفصح العرب". الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسُنن العرب في كلامها، ابن فارس، تح أحمد حسن بسج، مط دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1418هـ، 1998م، ص 28.

فإن افترضنا أنّ قبيلة ما قد تواصلت بها قديما، ولتكن قبيلة قريش، فهذا يعني أنّ بعض متكلّميها ما زالوا يتداولونها اليوم مثل حال اللغات المذمومة*** التي تحدثنا عنها، وهذا غير صحيح، فالواقع يدحض هذا الافتراض، إذ أنّ أهل مكة أنفسهم يتواصلون باللهجة المكيّة اليوم، واللهجات -كما رأينا سابقا- لا تتطوّر بسرعة وهذا دليل على أنّ الفصحى لم تكن لهجة محليّة في يوم من الأيام، وأنّ اللهجات أقدم منها بكثير، بل هي مصدر نشأتها، لذلك نعود ونؤكّد على أنّ اللهجة هي اللغة الأمّ في حين تحافظ الفصحى على رتبة أعلى وأرقى وأشرف، فهي لغة الأمّة.

نستنج من ذلك أنّ:

لغة الأمّة: هي العربية الفصحى التي نشأت عن اتحاد الجميل المستساغ من اللهجات العربية القديمة، ولم تكن لغة تواصل محلية إذ لم يتقنها عامة الناس، بل كانت لغة الأدباء والمثقفين والسياسيين والنبلاء. وقد نشأت تدريجيا لِتصل إلى الكمال قُبَيل نزول القرآن الكريم تجهيزا لترقيتها إلى العالمية؛ وفي ذلك إعجاز إلهي حماها من هيمنة لهجة عربية بعينها، فأصبحت لغة المسلمين بالدرجة الأولى.

اللغة الأمّ: هي بالنسبة للناطق بالعربية؛ اللهجة الأصيلة التي ورثها عن أجداده الأوائل، وهي أقدم من اللغة الفصحى بدليل تشابهها مع لغات القبائل العربية القديمة، ويتضح ذلك من الأمثلة التي ضربناها.

لغة الأمومة: هي اللغة التي يكتسبها المتكلم من محيطه ابتداءً من سنّ الطفولة، وهي مزيج بين اللغة العاميّة واللهجة واللغة القياسية وربما لغات أخرى أجنبية.

إذًا فهم الوافد الأجنبي هذه العلاقة الخاصة التي تجمع اللهجات العربية باللغة القياسية، فإنّه سيفهم أنّ عملية الانغماس ستكون صعبة للغاية، لكنّها غير مستحيلة حيث أنّ الفصحى لغة كل الأزمنة وكلّ الأمكنة، وهي لغة تواصلية مثالية، لكنّها

*** هي ليست مذمومة في حدّ ذاتها، بل سُمّيت كذلك نظرا لاستبعادها من اللغة المشتركة بسبب لاستغرابها أو عدم استساغتها، لكنّها تبقى مستساغة ومقبولة عند أهلها، وتُقصد بها بعض الظواهر اللغوية لا اللغة بكاملها.

متداولة في سياقات خاصة ومحدودة في الحياة اليومية للمتكلمين بها. ومعرفة المكان والوقت المناسبين هو بداية حل مشكلة الانغماس كما سيتجلّى في التجربة التي سنتحدّث عنها في القسم الثاني من البحث.

تختلف العلاقة الرابطة بين اللغة القياسية ولهجاتها من لغة إلى أخرى، وهي في غالب الأحيان علاقة سُلطويّة، حيث تكون اللغة القياسية مجرّد لهجة مُختارة من ضمن مجموعة من اللهجات الشقيقة، ويتمّ اختيارها وفقا لبعض المواصفات، من مثل الاستساغة للأسماع، أو أن تكون لغة سُلطة (لغة سكان عاصمة البلد)، كما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية القياسية التي اختيرت لأسباب سياسية، فهي في الحقيقة ليست سوى اللهجة الباريسية Le Français Parisien، ولعلّ البعض يعتقد أنّ الفرنسية الجنوبية Le français méridional –مثلا– ليست سوى لهجة خالفت القواعد الصوتية القياسية، في حين أنّها أصيلة مثلها مثل فرنسية باريس.

إنّ بُعد الفرنسية الجنوبية عن عالم السياسة والسُلطة، واختلاف نظامها التصويتي عن نظام اللغة القياسية، جعلها تبدو غريبة وغير مُستساغة، في حين بدت علاقة اللهجة باريسية بالفرنسية القياسية علاقة تطابق، والحقيقة أنّهما شيء واحد في الواقع. وإذا أسقطنا هذه العلاقة على النموذج اللغوي العربي فإنّها لن تركَب؛ تماما كقطعة "المُربِكة"**** التي توضع في غير موضعها، وهذا ما يوضّح خصوصية اللغة العربية، حيث أوضحنا سابقا أنّ اللهجة القرشية –وهي لغة السلطة في مرحلة ما قبل الإسلام– ليست هي نفسها اللغة القياسية، بل هي اللهجة الأكثر تأثيرا في تشكيل لغة الأمة (اللغة الفصحى). ولنفترض –وفقا لما سبق– أنّ متكلّما غير ناطق بالفرنسية أراد تعلم هذه اللغة عن طريق الانغماس، فإنّ الحل الأمثل المتاح أمامه سيكون السفر إلى باريس ونواحيها، حيث تكون اللغة القياسية هي نفسها اللهجة الباريسية، ولا نقصد ههنا العامية الباريسية بطبيعة الحال. أما إذا أراد غير الناطق بالعربية تعلّم هذه اللغة بالطريقة نفسها، فإنّ الجغرافيا لن تنفعه

**** Puzzle

في شيء، حيث لا تتطابق الفصحى مع أيّ لهجة عربية على وجه الأرض، إلا أنّها موجودة –لحسن الحظ– في كل البلاد العربية، لكن في أماكن وظروف معيّنة كما بيّنّا سابقا. وهذا يحتّم على ذاك المتعلم الاستفادة من أصحاب الاختصاص، إذْ يكون من الضروري أن تتمّ العملية وفق خطّة مُحكمة، تقوم على تَنوُّعِ نشاطات الانغماس وتوزّعها على مؤسسات ومجالات مختلفة، كالقنوات التلفزيونية والمواقع الإلكترونية والمؤسسات الثقافية والعلمية والاقتصادية والدينية (بالنسبة للوافد المسلم أو المهتم بالتعرّف على الإسلام)، والاستفادة من الرحلات السياحية لأغراض لسانية، أو ما يُسمّى بالسياحة اللسانية، وكذا التسوُّق اللساني، ولا نُغفل ههنا دور المُرافق الذي يُشترط فيه أن يكون متكلما بلغة مشتركة مع المتعلم إذا كان هذا الأخير سيبدأ عمليّة التعلّم من الصفر، أما إذا كانت لديه كفاية لغوية متواضعة في اللغة العربية، فالأفضل أن يتمّ التواصل بها كلّيا، من البداية إلى النهاية مثلما ستوّضحه التجربة التي سنتحدّث عنها لاحقا.

إنّ إزالة الغموض وسوء الفهم عن الناطق بغير العربية وفقا للخطوة التي تحدثنا عنها هو بداية المرور إلى خطوة الانغماس، فتحديد العقبة مسبقا هو بداية الإمساك بخيط الحلول، حيث يتمكّن المتعلّم من تحديد الخطّة المناسبة لسِنّه وكفايته اللغوية وميولاته وهواياته، ويحضرنا ههنا موقف عشناه أثناء تكويننا العلمي القصير في جامعة إسطنبول، حيث التقينا بمجموعة من الطلبة والباحثين الأتراك التوّاقين إلى ممارسة وإتقان التواصل الشفوي بالعربية الفصحى، ففوجئنا بأحدهم وهو يُبدي رغبته في السفر إلى دولة عربية ليجريَ مع ابنه تجربة الانغماس اللغوي، مع العلم أنّهما يحفظان كتاب الله، وقد استعان بنا لنختار له البلد المناسب الذي يتكلم أهله بلغة عربية سليمة، وأفصحَ لنا عن أسماء عدد من البلدان العربية التي فكّر في الإقامة فيما إقامة دائمة تقيهِ شرّ نسيان كلام الله أو جهل معاني بعض آياته، وكانت الجزائر ضمن تلك القائمة. وكان ردّنا عليه بشرح حقيقة اللهجات العربية وعلاقتها بالفصحى، وتبيان صعوبة الانغماس بالطريقة التي رسمنا ملامحها في هذا البحث.

السياحة اللغوية (التجربة الكيبيكية):

لا شكّ أنّ التواصل اللساني هو أول ما يحتاجه السائح فور وصوله إلى البلد الوجهة أو ربما قبل الوصول، وهو لا يتمّ إلا إذا كنّا نمتلك بعض الكفايات اللسانية المشتركة مع "المتكلّمين/المستمعين" الذين سنحتاج إلى مساعدتهم في مسارنا السياحي. ومن هنا كانت اللغة موضوعا للدعاية السياحية في بعض الدول أو المقاطعات أو المدن، وبالأخصّ إن كان أهلها من متعددي اللغات. ولنا في هذا الموضوع مثال يُحتذى به؛ وهو "السياحة في مقاطعة الكيبيك الكندية" التي تتخذ لها شعارا يجلب الناطقين باللغة الفرنسية مفاده: "عِش أمريكا الفرنسية – عِش الكيبيك" (Vivre l'Amérique Française - Vivre le Québec)، أو "الكيبيك: عِش أمريكا باللغة الفرنسية" (le Québec: Vivre l'Amérique en Français). وهذا شعارٌ ذكيٌّ يجمع بين ميزتين في هذه المنطقة، وهما: الحياة الأمريكية بجغرافيتها ومناخها وعمرانها وعاداتها وتقاليدها، واللغة الفرنسية وهي اللغة الرسمية الأولى[1] في المنطقة قبل الإنجليزية[2] التي تستقطب بدورها شريحة أخرى من السياح. وهذا التقليد الكيبيكي لا نجد مثله في بلداننا العربية، حيث تعتمد السياحة على اللغات الأجنبية بالدرجة الأولى، وبالأخصّ الإنجليزية والفرنسية.

تجربة انغماس الطلبة الإسبان في المجتمع الجزائري:

تتلخّص تجربتنا مع الانغماس اللّغوي، في خمس سنوات متتالية، قمنا خلالها بتدريس طلبة إسبان وفدوا إلى "جامعة وهران 1" من جامعة "أليكانت"، وبالضبّط من

---

[1] اللغة الفرنسية هي اللغة الرسمية في إقليم الكيبيك، وهي على رأس المهارات المطلوب توافرها عند طالبي الهجرة إلى هذه المقاطعة الكندية. يراجع تفصيل ذلك في:

Apprendre LE QUÉBEC 3e edition, Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationals 2012, © Gouvernement du Québec – 2012, Mise à jour (mars 2016): Direction générale des politiques et programmes de participation et d'inclusion, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, p 101, 102.

[2] "إنّ الفرنسية والإنجليزية لسانان وطنيان لهما اعتبار كبير ولكننا لا نستطيع القول إنّهما حقيقة متساويان، فهل ينبغي أن نتحدث في مثل هذه الظروف عن ثنائية في إقليم الكبيك؟" مبادئ في اللسانيات العامة، أندريه مارتينيه، ترجمة سعدي زبير، دار الآفاق، الجزائر، ص 130.

قسم الفيلولوجيا، تجسيدا لاتفاقيةٍ كانت قد أبرمت بينهما في سنة 2011/2010. إضـــافةً إلى تدريس متعلّمٍ إسبانيّ حرّ لم يكن ينطق صوتا عربيا واحدا. وكان علينا منذ اللّحظة الأولى أن نصمّم برنامجا خاصّا بكلّ فوج، علما بأنّ مستويات هذه الأفواج متفاوتة، بل إنّنا لمسنا التّباين في الفوج الواحد، وهذا راجع للفروق الفردية، التي عادة ما تنتج عـــن ثقافة كلّ متعلّم ومصالحه وأهدافه ودوافعه المعنوية... ممّا جعلنا في حيرة مـــن أمرنـــا خاصّة أنه كان علينا أن نعتني بكلّ طالب على حدة. وهذا ما حدث بالفعـــل، والحـــقّ نقول أنّها كانت مهمّة صعبة للغاية وتحدٍّ كبير، ولكنّ تخصّصنا[*****] هو ما جعلنا نُقـــدِم على التّجربة بجدّية ونشاط متجدّدين.

كانت أوّل خطوة قمنا بها، هي الاتّصال الأوّلي بالمتعلّمين، واختبـــار دوافعهـــم إلى تعلّم هذه اللّغة، وما هي العربية التي يرومون تعلّمها، أهي العربية القياسية، أم اللهجة أم العامّية؟ وشكّلت الإجابة على هذا الاختبار مفتاحا للعمليّة التّعليمية، حيث حاول هؤلاء الطّلبة التّحدث باللّغة العربية القياسية، مفصحين عن أهـــدافهم وعـــن أوليات التّفكير في تعلم العربية، التي كانت تعود لدى البعض إلـــى أيـــام صـــباهم الأولى، ولدى البعض الآخر إلى سفرهم لإحدى البلدان العربية ــ مصر خاصة ــ وإلى انتماء بعضهم المتبقي إلى مشاريع استشراقية. وهنالك تولّد لدينا انطباع مفاده أنّ مجموع هؤلاء المتعلّمين الأجانب جادّ في رحلته إلى بلدنا وله من الأهداف مـــا يكفي لتكبّد صعوبة تعلّم العربية. ومثَّل هذا الإجراء اختبار مستوى المشافهة، أو ما يعرف في وسط التعليم بـــــ: "التّعبير الشّفهي" عند هؤلاء جميعا.

أمّا اختبار مستوى الكتابة أو ما يسمّى بـــ "التّعبير الكتابي"، فكان عن طريـــق كتابـــة ملخّص لـــــِما قيل بما له وما عليه، ومن ثمّة تصـــحيحه تصـــحيحا فوريـــا، ومطالبـــة المتعلّمين بتدوين أخطائهم منذ أوّل لقاء، وكنّا قد صرّحنا أنّ هذا السّـــلوك التّعلُّمـــي إنّمـــا يسمّى بالتّقييم الذّاتي لكلّ متعلّم على حدة حتى يتسنّى له ملاحظة تقدّمه فـــي تعلّـــم اللّغـــة

[*****] درّسنا مادّة اللّسانيات التّطبيقية منذ عام 1999 إلى يومنا هذا دون توقّف. إضافة إلى مـــوادّ أخرى كعلم الأصوات العربية والدلالة وعلم الصّوت ...

الهدف بنفسه. وبهذا استطعنا أن نكوّن فكرة واضحة جدا عن مستواهم في العربية القياسية، وعن مدى تحكّمهم في قواعدها، وعن طريقة نطقهم لأصواتها خاصّة.

وبخصوص الأداء الصّوتي وهو مظهر أساسي في تعلّم وإتقان أيّ نظام لغوي وضعنا الجدول الآتي ليتتبّع كلّ متعلّم تطوّره في نطق الأصوات العربية ثمّ يحاول تصحيح ما يجب تصحيحه في إطار التّقويم الذّاتي دائما.

جدول التّقييم الذّاتي لأداء الأصوات العربية

اسم الحرف	الصوت ساكنا	مع الفتحة	مع الضمة	مع الكسرة	الصوت مع المدود الثلاثة	الصوت مع الشدة	الصوت منوّنا
الباء****	**بْ**	**بَ**	**بُ**	**بِ**	**با /بو /بي**	**بّ**	**با بٌ بٍ**
وهكذا مع جميع الصوامت العربية أو ما يعرف عادة باسم الحروف الهجائية.							

اقتضى التّقسيم الذي ارتأته الإدارة آنذاك أن يتكفّل كلّ أستاذ بتدريس مادّة بعينها، وكان من نصيبنا مادّة الأصوات العربية، لذلك رأينا أن نوسّع من دائرة المعارف الصّوتية لدى المتعلّمين، وبدأنا في الأسبوع الثّالث بتلقين مخارج الحروف، وهنالك كان التّجاوب كبيرا، وأظنّنا كنّا نمارس "علم الأصوات التّقابلي" لأنّنا كنّا نلجأ سويّا إلى إيجاد نقاط التّلاقي بين العربية والإسبانية، ووجدنا أنّنا نشترك في الكثير منها، واكتشف المتعلّمون لأوّل مرّة أنّ للأصوات مواضع تصدر منها ولا ينبغي أن تتعدّاها أو تدنو منها بل ينبغي أن تصدر منها بالضّبط وإلا صارت غير واضحة. واصطدموا بصعوبة نطق بعض الأصوات وإن كان عددها قليل مقارنة بالعدد الكلي لأصوات العربية إلا أن عدم إتقانها يؤثر سلبا على

****** كنا نبدأ بالباء ونؤخّر الحديث عن الهمزة لأنّ الترتيب الهجائي لا يفرق بينها وبين الألف المدية، وانتظرنا حتى تستقيم اللغة عند المتعلمين الأجانب لِيتمكنوا من فهم هذه القضايا الصوتية الدقيقة، مع تنبيههم بطبيعة الحال إلى وجود ضرورة منهجية تمنعنا من البدء بالهمزة.

مستوى تحكم المتعلم الأجنبي في اللغة العربية. ومن الأصوات المستعصية علـيهم على سبيل المثال لا الحصر، الأصوات الحلقية كالهـاء والحـاء والعـين******* والوحدات الصوتية المشتركة فـي المخـرج الصـوتي الواحـد كالـذال والـدال والأصوات المطبقة وهي الصاد والضاد والطاء والظاء، ولعل أكبر المشكلات هي فيما تعلق بالأصوات الصائتة، ويبدو أن كل متعلمي العربية يجدون أنفسهم تحـت طائلة هذه المشكلة وما من سبيل لتجاوزها سوى التدرب المكثف على تأديتها[1].

ثم انتقلنا إلى محور صفات الحروف، استكمالا للـدّرس الصّـوتي وإتمامـا للفائـدة. وتتبّعناها صفة صفة لأنّنا رُمنا النّجاح التّام فيما أقدمنا عليه، فهذه المرحلة مناسَـبةٌ جيّـدة لاستدراك بعض الأخطاء والهفوات التي كان المتعلّمون يقعون فيها فـي المحـور الأوّل وفي دروس أسماء الحروف وكيفية نطقها وهي مرتبة ترتيبا هجائيا. وكنّا نجيـب كـلّ متسائل عن ضرورة هذا المحور، لأنهم استصعبوه نوعا ما، بأنّه كفيل بـإبراز الفـروق الفيزيائية السّمعية بين صوت وآخر خاصّة الأصوات المتجانسة أو المتقاربـة، كصـوتي السّين والصّاد مثلا، والذّال والدّال، والضّاد والظّاء، والدّال والضّاد وهلمّ جرّا. وكنّا نـأتي بأمثلة نوضّح من خلالها كيف أنّ استبدال صوت مكان آخر سيؤدّي حتما إلى تغيّر فـي دلالة الكلمة، وبالتّالي سينعكس سلبا على الرّسالة التي يبثها النّاطق الأجنبي ومـا ينجـرّ عن ذلك من اضطراب العملية التّواصلية وعدم إتمامها على أحسن وجه. ومـن الأمثلـة التي كنّا نستعين بها على توضيح ذلك، سلب وصـلب، سـار وصـار، ظـلّ وذلّ، دلّ وذلّ... وفي ختام هذه الدّروس******* طالبنا المتعلمين بتلخيص ما أخذوا من معلومـات عن صفات الحروف في جدول مفصل مع الإلحاح على كتابة ذلك بخط اليد، على أساس

******* أما المتبقية فلا مشكلة بخصوصها لأنها موجودة في لغتهم أساسا.

[1] يراجع، المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة المدينـة العالميـة أنموذجـا. إعداد: أ. دكوري ماسيري. أ.سمية دفع الله أحمد الأمين، دولة ماليزيا، وزارة التعلـيم العـالي الماليزيـة، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي، مجلة المجمع.

******* سمّيناها دروسا وليس محاضرات لأنّنا كنّا ننجز العمل في شبه ورشة نتحاور خلالهـا ونكتـب ونختبر الأصوات ونؤديها تأدية دورية للتّمكن من اختبار تطوّر نطق الأصوات عند متعلمينا الأجانب.

أن ما يُكتب باليد يرسخ طويلا في الذّاكرة، ونذكر أن بعض الطّلبة اعترض ولكنهم في الأخير أنجزوا العمل.

كانت هذه حوصلة عمّا كان يدور داخل جدران القسم، وكان الحظّ حليفنا إذ لم يكن هؤلاء الطّلبة يتقنون الفرنسية إلاّ فيما ندر، وأمّا نحن فلا نعرف من الإسبانية مقدار أنملة، وقد يتساءل متسائل عن وجه الحظّ هنا، نقول لقد أتاحت لنا هذه الوضعية أنّ نتواصل بالعربية فقط دون غيرها الأمر الذي سهّل وسرّع من عملية التّعلم والتّلقي والتّحصيل وقد وافق مبدأ الانغماس اللّغوي إلى حدّ بعيد.

وأمّا ما كان يجري خارج قاعة الدّرس فقد لفت انتباهنا منه، تجربة نعتبرها رائدة في الانغماس ونتمنّى أن يتّخذها كلّ زائر للبلاد العربية بصفته متعلّما للغتها الفصيحة. وتتلخّص في طريقة تبنّتها طالبتان إحداهن من أصول مغربية والثّانية من أصول بولندية، أساسها استعمال اللّغة القياسية في كل الأحوال وفي كلّ الوضعيات ومع جميع من تلتقيان بهم، ابتداء من الأساتذة وطلبة القسم وعمّال الإدارة، وقد حضرنا لمثل هذه المواقف ولاحظنا تغيّرا عجيبا في سلوك المتكلّمين المحلّيين، إذ وجدناهم يجتهدون في الحديث بلغة فصيحة واضحة، ولعلّها أوّل مرّة يتحدّثون بها، خارج الأقسام. وكانت الطّالبتان تستثمران هذه المحادثات الخاطفة في تصحيح أخطائهما بل تسألان أحيانا عن أفضلية بعض الأساليب عن بعضها الآخر. وإنّ ما أثار إعجابنا في هذا السّلوك التّعلُّمي، هو شخصية الطّالبتين اللّتين كانتا مجرّدتين تماما من الخجل الذي يلازم النّاس أثناء حديثهم بغير لغتهم الأمّ بالرغم من الأخطاء واللّكنة المصاحبة له، الأمر الذي رفع الكلفة بين المتحدّثين معهما وجعلهم ينساقون معهما، بل يبذلون ما في وسعهم للظّهور في أحسن وجه.

ثمّ امتدت التّجربة، كما أشرنا إلى ذلك سلفا، خارج الجامعة حيث كنّا نعقد لقاءات دورية في المكتبة الواقعة في وسط المدينة، وهنالك تكرّر نفس المشهد الغريب بالنّسبة لنا على الأقل، حيث رأيناهما تتبادلان أطراف الحديث مع حارس الباب ومع القائم على مراقبة بطاقات القرّاء ومع المكتبية بكل أريحية ولا نخفي هاهنا أنّ الأمر كان يبدو غير مألوف البتّة، ولكن العبرة بالخواتيم كما يقال. ثم

اهتدت الطالبتان إلى طريقةٍ لتكريس تعلّم الأصوات العربية من خلال دروس علـــم التّجويد فاتّصلتا بإمام مقرئ ونفّذ معهما برنامجا أسبوعيا صارما يلتحقان فيه بحلقة يتمّ خلالها تلقين الأصوات من خلال القرآن الكريم أداء وســماعا. وأحيانـــا كـــان يتوالى درس التّجويد مع درس الأصوات أو درس خـــاصّ ســمّيناه "الأرتوفونيـــا" مجازا********، علما أنّ المسافة بين المسجد والمكتبة كانت بعيدة نسبيا فتضـــطرّ الطالبتان لأخذ سيارة أجرة فتتحدّثان مطولا مع السّائق بالفصحى ونذكر أنّهما كانتا تأتيان إلى الحصّة كمن حقّق نصرا كبيرا. وهكذا مع صـــاحب محـــلّ المثلجـــات المجاور للمكتبة، ويبدو أنّ الأمر صار ممتعا بالنّسبة لهما وجدّيًا في الوقت نفســـه وهكذا وجد تعلّم العربية القياسية صداه في ظلّ الانغماس اللّغوي المتسارع الوتيرة المتعدّد المواقف، المتوافق مع سياقه الاجتماعي.

المصادر والمراجع:

1. فصول في فقه اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، الشركة الدوليـــة للطباعة، القاهرة، ط 6، 1420هـــ، 1999م.

2. دراسات في فقه اللغة، صبحي الصالح، مط دار العلـــم للملايـــين، بيـــروت لبنان، ط 3، 2009م.

3. الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسُنن العرب في كلامها، ابن فارس، تح أحمد حسن بسج، مط دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1418هـــ، 1998م.

4. Apprendre LE QUÉBEC 3e edition, Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationals 2012, © Gouvernement du Québec – 2012, Mise à jour (mars 2016): Direction générale des politiques et programmes de participation et d'inclusion, ministère de l’Immigration, de la Diversité et de l’Inclusion .

******** لأنّنا كنّا نقوم خلاله بتدريبات فيزيولوجية على الصّوت منفردا وداخل المفردة الواحـــدة وفي جملة قصيرة، متّخذين من أجل ذلك أدوات منها "الخافض" وهو عبارة عن أداة طبّية علـــى شكل خشبة نخفض بها لسان المتعلّم ونضغط عليه لكي يستشعر مكان صدور الصّـــوت ويتعـــوّد عليه، وبذلك يتمّ تنشيط مخرج الصّوت.

5. مبادئ في اللسانيات العامة، أندريه مارتينيه، ترجمة سعدي زبير، دار الآفاق، الجزائر.

6. المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. جامعة المدينة العالمية أنموذجا . إعداد :أ. دكوري ماسيري. أ.سمية دفع الله أحمد الأمين، دولة ماليزيا، وزارة التعليم العالي الماليزية، جامعة المدينة العالمية، وكالة البحوث والتطوير، عمادة البحث العلمي، مجلة المجمع.

آليّات الانغماس اللّغويّ وفاعليّتها في تعلّم اللّغة العربيّة - ملكة الحفظ نموذجاً

د. فاطمة صغير/ د. وهيبة وهيب
المركز الجامعيّ مغنيّة

تمهيد:

اللّغة العَربيّة من اللّغات السّامية الضّاربة بجذورها في القدم، فغَدت لغةً عَريقـــةً قادرةً على اِستيعاب الفكر الحضاريّ الإنسَانيّ في مختلف حقبه التّاريخيّة وتطعّمت بكنوزه العلميّة في حقل اللّغويّات والرّياضيّات والفلسفة والمنطق والفلـــك والطـــبّ وغيرها من صنوف المعرفة.

وإلى جَانب صِفة العَرَاقة، اِكتسبت اللّغةُ العَربيّة صفة القداسة حـــين اِصـــطفاها البَاري لسَانًا لذِكره الحَكيم، فازدادَت ثرَاءً في مستواها المعجميّ والأسلوبيّ، وأقبلَ عليها أهل العِلم والذّكر يدرسُونها، ويُؤصّلونَ علومها الرّئيسَة المتمثّلة فـــي النّحــو والصَّرفِ والبلاغَة وعلمِ الأصواتِ وصناعَة المَعاجم.

والحقيقة أنّ البَاحثَ في شؤون هذه اللّغة الشّريفَة، يقــفُ لاَ جَــرَمَ علَـــى إقــرار الدَارسين من العَرَب والغرب بأصالتها وكثرةِ ميزَاتها التي أربَتِ بها علَى كلّ لِسَـــانٍ، ولعلّ أهمّها كونها لغة قديمة واسعَة الانتشار والاستعمال إلى اليَـــوم، دون أن يلحقهـــا تغييرٌ سوَاءً في نظامها الصّوتيّ أو الصَّرفيّ أو النَّحويّ، أو يَمسّها خللٌ فـــي طبيعتهـــا وأصُولها التي ارتسمت لها يَومَ تكوّنها، رغم مُزاحمَة اللّهجات لها قديماً وحديثاً.

فمن الدّارسينَ العَرَب الذينَ كشفوا قيمة اللّغة العَرَبيّة وشَرحوا وجُـــوه تفرّدهـــا وبيّنوا مظاهرَ قوّتها نَجدُ **إبراهيم بن مراد** في دراسَةٍ لَه عَن مكانة اللّغة العَرَبيّة بين لُغات العالَم، **وأحمد بن نعمَان** المُتحدّثِ عن مُستقبلها، **وبكري عبد الكـــريم** القائـــل

بعالميّتها، فضلاً عن **حسين نصّار** الذي أشادَ بريَادتها العلميّــة والحضــاريّة منــذ أواخر القرن الهجريّ الأوّل.[1]

ومن الغربيّين نلفي **أرنست رينان** (Ernest Renan) الــذي أبهرتــه سَلاَسَــتها وأدهشه غناها، في مَرحَلة اِنتشَارها قديمًا؛ إذ بَدَت في غاية الكمَالِ فلم تُعرَف لَهــا طُفولة ولا شيخوخَة، فيقول: «**وكانت هذه اللّغة مجهولَةً عندَ الأمم ومن يوم عُلِمَت ظهرت في حُلَلِ الكمَالِ إلى درجة أنّها لم تتغيّر أيّ تغيير يُذكر**».[2]

كما نَجدُ **غوستاف لوبون** (Gostan Lobone) يُصرّح بحقيقةٍ تاريخيّةٍ مفادُها أنّ اللّغة العربيّة، تمكنّت في السّابق من التّغلّب على سَائر اللّغات، حيث تسلّمت مشعل نقل العلوم والفَنون والآداب، ممّا حَمَل مُعظَم الشّعُوب علَى اعتمادهــا فــي شــتّى حقولِ المَعرفَة، فتأكَدّت بذلك مُرونتها في اِستقبال المنجز العلميّ والفكريّ الإنسانيّ من جهَة، وقدرتها على اِستيعابه وإثرائه بمَا يحفظ مَكانتها وسيَادتها العلميّــة، دُون أن تفقد هويّتها وشخصيّتها، مثلما تؤكّد الباحثة "**مها خير بك ناصر**" في قولها: «... **فأثبتت اللّغة العَرَبيّة قدرتها علَى التّأثير والتّأثّر، وأكّدت على سَلاَمتها وأصَــالتها بقبول الكثير من المفردات غير العربيّة وحافظت علَى مقوّمَاتها**».[3]

ولا تقتصر قُوّة اللّغَة العَربيّة على هذه الخَصائص التي ســاقها لنَــا المُهتمّــونَ بدراستها من العرب والغرب، لأنّنا نَجدها ذات طَاقةٍ خلاّقةٍ تجعلها صــالحةً لكــلّ زمانٍ ومكانٍ، وقادرةً على اِستيعاب مُستجدّات الحضارة الحَديثــة، وتتمثّــل هــذه الطّاقة الخلاّقة في صفة الاشتقاق التي تتفوّق بها على سَائر اللّغات.

---

[1] ينظر: اللّغة العربيّة والفكر العَالمي، محمّد بن قاسم ناصر بوحجام، مجلّة الحياة، معهــد الحيــاة وجمعيّة التّراث، غرداية، ع:15، 2011، ص: 110، 111.

[2] ينظر: دراسات في العربيّة وتاريخها، محمّد الخضر حسين، المكتب الإسلاميّ ومكتبــة الفــتح، ط2، 1960، ص: 17، 18.

[3] إشكاليّة اللّغة العربيّة والعولمة في ضوء البنية اللّغويّة وكيميائية التّحول، مها خير بك ناصــر، مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة، ع:16، 2006، ص: 282.

ومثلما ظفرت اللّغة العَربيّة بمكانةٍ عاليةٍ في عصورها الزّاهرة الأولى، فإنّها أيضاً حصّلت منزلةً مرموقةً اليَومَ؛ إذ نجدها حاضـرةً فـي المحافـل الكبـرى، ويُخصّص لها يوم عالميّ يُحتفل بها فيه، والذي يصادف **18 ديسمبر**، بعد اِعتمادها ضمن اللّغات الرَّسميّة للأمم المتّحدّة، ناهيك عن حرص كبريات الجامعـات فـي العالم على فتح أقسامٍ لتدريس اللّغة العربيّة، وإيفاد البعثات الطّلّابيّـة إلـى البلـدان العربيّة قصد تعلّم لغة الضّادِ داخل البيئة العربيّة، على نحوِ صنيع الصّين وتركيـا وأمريكا، ولنا في الرّسالة التي وجّهتها اليونسكو على لسان **إيرينا بُوكوفَا** المـديرة العامّة لليونسكو، الدّليل القويّ على عناية المؤسّسات الدّولية باللّغة العربيّة، حيـث جاء فيها: «**تحملُ اللّغة العرَبيّة هويات وقيم 466 مليون فرد في العـالم العربـيّ و105 مليار مسلم يستخدمونها في صلواتهم اليوميّة، فهي محرّكٌ لتعزيز قيمنـا المشتركة**».[1]

وهذا في الوقت الذي ترتفع فيه أصوات بعض أبنائها لترميها بالعجز والقصور عن حمل المنجز الفكريّ والعلميّ للحضارة الحديثة، مشكّكين في صـلاحيّتها لأداءِ المفاهيم العلميّة المعاصرة، دُون اِلتفاتهم إلى تلك الحقيقة التي لا يُنكرها إلاّ جَاحِـد وهي أنّ تطوّر اللّغة مَرهونٌ بمسَاعي أبنائها في سبيل النّهوض بها والعَمَل علَـى تطويرها وتفعيل اِستعمالها في جميع المجالات والميادين والثّقافات، ولذلك يتوجّـبُ على أبنائها تحمّل مسؤوليّتهم تجاه لغتهم، لأنّ العَجز الذي تُرمَى به إنّما في الواقـع عَجزهم هُم عن الإبداع ومواكبة العصر، ومن ثَمّ فقد آن الأوان للتّفكير في وضـع استراتيجيّةٍ تقضي بعودتها إلى الواجهة كلغةٍ منتجةٍ للعلم والفكر.

وفي هذا السّياق تأتي مبادرات المجامع اللّغويّة والمؤسّسات المهتمّة باللّغـة العربيّـة والمفكّرين اللّغويّين، من أجل النّهوض باللّغة العربيّة ودفع التّهميش عنها، مـع السّـعي الحثيث إلى بثّ الاِعتزاز في نفوس النّاشِئة، عَن طريق مَشاريع علميّة تعينُ علَى تعمـيم اِستعمال اللّغة العربيّة، ومن تلك المشاريع "**مشروع الانغماس اللّغويّ**".

---

[1] حكاية اليوم العالميّ للّغة العربيّة، إصدار خاص باحتفاليّة اليوم العالميّ للّغة العربيّة، ص: 13.

أوّلا: مفهوم الإنغماس اللّغويّ (immersion linguistique):

الإنغماس من الجذر اللّغويّ (غمس)، جاء في مقاييس اللّغة **لابن فارس (ت 395 هـ)** " الغين والميم والسّين أصلٌ واحدٌ صحيحٌ يدلّ على غطِّ الشّيء، يُقال: غمستُ الثّوبَ واليدَ في الماء، إذا غَطَطْتُه فيه".[1]

وورد في لسان العرب **لابن منظور (ت 711 ه)** " الغمس: إرساب الشّيء في الشّيء السّيّال أو النّدى أو في ماءٍ أو صبغٍ حتّى اللّقمة في الخلّ، غَمَسَه يَغْمِسُهُ غَمْسًا أيّ مَقَلَه فيه، وقد انغَمَسَ فيه واغتَمَسَ، واليمين الغموس: التي تغمس صاحبها في الإثم، ثمّ في النّار".[2]

ومن دلالات الغمس أيضًا الإدخال، ومنه المُغَامَسَةُ: المداخلة في القتال، وقد غامس في القتال وغامز فيه، ومغامسةُ الأمر دخولك فيه.[3]

ومن الدّلالات التي وردت في معاجم اللّغة العربيّة، ما جاء في أساس البلاغة **للزّمخشري (ت 538 هـ):** «وطعنةٌ غموسٌ: نافذةٌ، وُصفت بصفة طاعنها لأنّه يغمس السِّنَانَ حتّى ينفُذَ».[4]

ومن المعاجم العربيّة الحديثة التي تناولت اللّفظ بالشّرح المعجم الوسيط، الذي جاء فيه: «غمسَ النّجم غُمُوسًا: غَابَ، وغمست الطّعنة نفذت، وغمَس الشّيء في الماء ونحوه غمسًا، غمره فيه».[5]

---

[1] مقاييس اللّغة، ابن فارس، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، دت، مادّة (غمس)، ص 394/ج4.

[2] لسنان العرب، ابن منظور، تحقيق ياسر سليمان أبو شادي، ومجدي فتحي السيّد، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، دط، دت، مادّة (غمس)، ص 134/ج10.

[3] المصدر نفسه، ص135/ج10

[4] أساس البلاغة، الزّمخشري، تحقيق باسل عيون السّود، منشورات محمّد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، ط1، 1998م، مادّة (غمس)، ص712/ج1.

[5] المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربيّة، القاهرة، قام بإخراجه أحمد حسن الزيّات، ومحمّد علي النّجار وآخرون، دط، دت، مادّة (غمس)، ص: 713.

كما ورد في معجم اللّغة العربيّة المعاصرة **لأحمد عمر مختار**، الذي أضاف إلى المعاني السّابقة دلالة: الغطس والغمر والغمد، يُقال: «غَمَسَ إصبْعه في الماء وغيره: غمره به، غطّسه فيه، وغمس السّكين في صدر عدوّه: أغمده، أدخله في صدره».[1]

ومن هنا يتّضح أنّ الانغماس في اللّغة يفيد معنى الامتزاج في الشّيء، والدّخول فيه، والنّفاذ.

أمّا التّعريف الاصطلاحيّ للانغماس اللّغويّ، فهو لا يبتعد عن المعنى اللّغويّ، كما أشار إليه **عبد الرّحمن الحاج صالح** بقوله: «**فمن أراد أن يتعلّم لغةً من اللّغات فلابّد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدّةٍ معيّنةٍ فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدّةٍ كافيةٍ لتظهر فيه هذه الملكة**».[2]

وهذا القول يفيد أنّ مفهوم الإنغماس اللّغويّ يرتبط بتعلّم اللّغات، بشرط أن يمتزج المتعلّم بالبيئة اللّغوية والثّقافية للّغة الهدف، ويتّصل بها مباشرةً، ويتواصل بها في مختلف النّشاطات.

وهذا المفهوم تفطّن إليه جهابذة اللّغة العربيّة في موروثنا القديم، أمثال **عبد الرّحمن بن خلدون (ت 808هـ)**، الذي أدرك ببعد نظره، ونفاذ بصيرته أنّ الملكة اللّسانية لا تحصل إلاّ بالممارسة والمباشرة، وليس بمعرفة القوانين، كما يظهر من قوله: «**وهذه الملكة كما تقدّم إنّما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرّره على السّمع والتّفطّن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيد علمًا بذلك اللّسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلّها**».[3]

---

[1] معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، أحمد عمر مختار، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، ط1، 2008م، ص1241/ج2.

[2] بحوث ودراسات في اللّسانيات العربيّة، عبد الرّحمن الحاج صالح، موفم للنّشر، الجزائر، دط، 2012، ص193/ج1.

[3] مقدّمة ابن خلدون، عبد الرّحمن بن خلدون، دار صادر، بيروت، لبنان، ط2، 2009م، ص: 455.

كما يعرّف أحد الباحثين الانغماس اللّغويّ بأنّه: «عبارةٌ عن طريقةٍ لتدريس اللّغة، وعادةً ما تكون هذه اللّغة هي اللّغة الثّانية، حيث يتمّ استخدام اللّغة المستهدفة في محتوى المناهج والوسائل التّعليميّة».[1]

ويُعرَّف أيضًا بأنّه أسلوبٌ تدريسيٌّ يهدف إلى تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين؛ حيث يستخدم المعلّمون والمتعلّمون اللّغة الهدف أثناء التّعلّم دون اللّجوء إلى أيّ لغةٍ وسيطةٍ، بهدف استخدامها أثناء التّدريس، أو خارج القاعات الدّراسيّة أو في الرّحلات الخارجيّة، أو المواقف اللّغويّة المختلفة التي يتعرّض لها المتعلّمون.[2]

فمن الأهداف التي يمكن أن يحقّقها الانغماس اللّغويّ:

- تطوير مستوى الكفاءة اللّغويّة في اللّغة المستهدفة.
- تنمية المهارات اللّغويّة المختلفة كالسّماع والمحادثة والقراءة والكتابة.
- إكساب المتعلّم التّعبيرات الاصطلاحيّة وتطوير حصيلته اللّغويّة.
- رفع مستوى ألفة المتعلّم باستخدام اللّغة الهدف.

ثانيا: آليات الانغماس اللّغويّ وصور تطبيقها في تعلّم اللّغة العربيّة

تعانيّ اللّغة العربيّة في الأوساط التّعليمية ضعف المهارات أو الكفاءات في نقلها وتعليمها للنّاشئة، ولعلّ ذلك يعود إلى عوامل عديدة، منها ما يتّصل بالأسرة والمحيط الخاص الذي يحتضن الفرد من بدايات نشوئه الأولى، ومنها ما يتّصل بالمجتمع بكلّ قطاعاته وطبقاته وأشكاله ووسائل وطرق الاتّصال فيه؛ فهو بلا شكّ المورد الأوّل لمفردات اللّغة وصيغها وتراكيبها وأساليبها، ثمّ يُضاف إلى ذلك تأرجح الطّفل المتعلّم بين ما يسمعه في المدرسة ويتلّقاه من لغةٍ عربيّةٍ فصيحةٍ وبين ما يشيع في محيطه ويتلّقاه من لهجاتٍ قد تكون قريبةً من اللّغة الفصيحة أو بعيدةً تمامًا، كلّ هذا يشكّل اضطرابًا في تعلّم اللّغة العربيّة.

---

[1] دور الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، عادل منير أبو الرّوس. Proceedring of the international conference one Arabic studies and Islamic civilization Icasic, 2014, Malaysia, p :270.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص:271.

وهذه الأسباب وغيرها، دفعت إلى التّفكير في أساليب ونماذج تعليميّة جديدة قادرة على تحسين المهارات اللّغويّة، ودفع المتعلّم العربيّ إلى استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة وممارستها بشكلٍ كافٍ.

ومن هنا جاء مشروع الانغماس اللّغويّ الذي بادرت به بعض المؤسّسات والهيئات الرّسمية الفاعلة في المجتمع العربيّ؛ لما سيكون له من سهمٍ وافرٍ في محاولة تحسين الكفاءات اللّغويّة والنّهوض باللّغة العربيّة.

ويتجسّد الانغماس اللّغويّ في عدّة آليات تساهم مجتمعة ومتجانسة في دمج المتعلّم ومباشرته باللّغة الهدف المراد تعلّمها، وتتمثّل هذه الآليات في: الاستماع والتّكرار، والحفظ، والتّطبيق والممارسة.

أ- السّماع:

يتقدّم السّماع من حيث الوظيفة والأهميّة سائر الحواس، ولاسيّما في المراحل الأولى من حياة الإنسان، فالطّفل يبدأ في سنٍّ مبكرّةٍ بمحاولة التّعرّف على الصّوت ومصدره وطبيعته، قبل أن يبدأ التّمييز بين الألوان والحركات والأجسام، وهي الحقيقة التي أثبتها القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾.[1]

ولقد دلّت التّجارب أنّ اللّغة تُكتسب بادئ الأمر من البيئة المحيطة بالطّفل، ومعنى ذلك أنّ تعلّم الطّفل يتوقّف على ما يسمعه من محيطه، ثمّ يعمل لاحقًا على إحداث ما لم يسمعه وتطوير لغته، فللبيئة أثرٌ في اكتساب اللّغة وتوجيهها وجهةً سليمةً، ولذلك ينصح المختصّون بضرورة توفير الجوّ اللّغويّ الصّافي في المراحل الأولى من التّنشئة الاجتماعية[2]، وهو مبدأ تشومسكي عن «المتكلّم المستمع المثاليّ في مجتمعٍ متجانسٍ».[3]

---

[1] الآية 78 من سورة النّحل.

[2] ينظر: علم اللّغة النّفسي، صالح بلعيد، دار هومه، دط، 2008م، ص:132.

[3] علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، عبده الرّاجحي، دار المعرفة الجامعيّة، دط، 1995م، ص:85.

وهذا المفهوم عبّر عنه علماؤنا العرب القدامى، **فـــابن فـــارس (ت 395هــــ)** يقول: «**تُؤخذ اللّغة اعتيادًا كالصّبيّ العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات، وتُؤخذ تلقّنا من ملقّنٍ، وتُؤخذ سماعًا من الرّواة الثّقـــات ذوي الصّدق والأمانة**».[1]

ولقد وصف **عبد الرّحمن بن خلدون (ت 808هــ)** السّمع بأنّه "**أبـــو الملكـــات اللّسانية**"؛ لأنّه يفسح المجال أمام المتعلّم بمباشرة اللّغة ومحاكاتها، ومن ثمّ القـــدرة على أدائها وتطويرها، فيقول: «**والسّبب في ذلك أنّ البشـــر يأخـــذون معـــارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علمًا وتعليمًا وإلقاءً، وتارةً محاكاةً وتلقينًا بالمباشرة، إلاّ أنّ حصول الملكات عن المباشـــرة والتّلقـــين أشـــدّ استحكامًا وأقوى رسوخًا**».[2]

وتتألّف مهارة الاستماع بوصفها مهارة مركّبة ومعقّدة، من جملة خطوات، كما يتّضح بعضها في خطاطات التّواصل عند **دي سوسير** وغيره، وهي:

1- التّعرّف على حقيقة الصّوت اللّغويّ.

2- التّعرّف على الحمولة الدّلالية للصّوت اللّغويّ.

3- التّعرّف على القيمة التّداوليّة، أو وضع العلامة اللّغويّة في سياقها كقيمة تخاطبيّة.[3]

فمهارة السّماع مطلوبة في عمليّة التّعلّم، لاسيّما في المراحل الأولى من التّعلـــيم الابتدائي وبالأخص مرحلة التّحضيري، حيث يكون هذا المتعلّم مفتقرًا إلى مهـــارة القراءة والكتابة لا يملك معجمًا لغويًّا محكمًا يمكّنه من الأداء الجيّد، ومن هنا تبرز أهميّة السّماع كآلية من آليات الانغماس اللّغوي، حيث يتوقّف بناء رصـــيد الطّفـــل

---

[1] الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ابن فارس، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص:64.

[2] مقدّمة عبد الرّحمن بن خلدون، ص:442.

[3] ينظر: محاضرات في اللّسانيات التّطبيقية، نواري سعودي أبو زيد، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م، ص:67.

المعجميّ على ما يسمعه من ألفاظ في حقولٍ دلاليّةٍ مختلفةٍ، وعلى ما يسمعه أيضًا من تراكيب سليمة وفصيحة، يمكنه أن يستثمرها لاحقًا في بناء جملٍ لا حصر لها.

ولذلك لابدّ أن تُعنى المقرّرات الدّراسية بأنشطة لغويّة متنوّعة يأخذ فيها السّماع حصّة الأسد، وأن يُنتقى المسموع، بحيث يكون مناسبًا للمرحلة العمريّة، والبيئة الثّقافية والحضاريّة للأمّة.

ب- التّكرار/ الاسترجاع:

لا شكّ أنّ السّماع وحده لا يكفي لتعلّم اللّغة العربيّة وإجادتها إذا لم يقترن بالتّكرار والممارسة، مثلما يذهب إلى ذلك **ابن خلدون (ت 808 هـ)** : « **الملكات إنّما تحصل بتتابع الفعل وتكراراه وإذا تُنوسي الفعل تُنوسيت الملكة النّاشئة عنه**».[1]

وهذا يعنيّ أنّ تثبيت الألفاظ والتّراكيب في ذاكرة المتعلّم يحصل باسترجاعها، من خلال معاودة استعمالها في مواقف تعليميّة مختلفة حتّى تصبح راسخةً لدى المتعلّم، ويمكن توظيفها في مواقف أخرى.

وينبغي أن يكون التّكرار في مواقف طبيعيّة وحيويّة، وأن يُبنى على الفهم والإدراك، وإلاّ أصبح مجرّد مهارةٍ آليّةٍ لا قيمة لها؛ لأنّها لم تمكّن المتعلّم من مواجهة مواقف جديدة، ولهذا يؤكّد خبراء التّربية أنّ تكرار المعارف لا ينبغي أن يقتصر على مجرّد تسميع الحقائق المتعلّمة، وإنّما ينبغي أن يتضمّن استخدام هذه الحقائق وتطبيقها في مواقف تعليميّة جديدة أخرى، واشتقاق بعض الاستنتاجات منها، وإجراء بعض التّجارب المرتبطة بها، بالإضافة إلى استخدامها في حلّ المشكلات؛ فالاسترجاع لا يعني مجرّد التّسميع، بل يعني استعادة المادّة المتعلّمة بما تتضمّنه من معانٍ وعلاقاتٍ.[2]

---

[1] المصدر نفسه، ص:432.

[2] ينظر: محاضرات في علم نفس التعلّم، هند إسماعيل إمبابي، وعزّة عبد المنعم رضوان، دار طيبة للطّباعة، الجيزة، مصر، دط، دت، ص:39.

ج- **الممارسة/التّطبيق:**

الممارسة مصطلحٌ يُشيرُ إلى مفهوم المُداومَة والنّشاط المستمرّ؛ فالمُمَارسُ يلجأ إلى عمليّة تطبيق المعارف التي تلقّاها نظريًّا في الحقل العلميّ الذي ينتمـــيّ إليـــه؛ ممّا يعني أنّ الممارسَة أسلوبٌ أو إجراءٌ تتبنّاه مختلف الحقول المعرفيّـــة، كالطـــبّ والصّيدلة والعلوم التّقنية بكلّ أنماطها.

وإذا جئنا إلى حقل التّربيّة والتّعليم، وجدنا الخبراء والمتخصّصين يدعون إلـــى تفعيل أسلوب الممارسة؛ لأنّه الطّريقة المثلَى التي تمكّن المتعلّم مـــن الـــتّحكّم فـــي المعلومات والمعارف، والمهارات والخبرات، ومن ثمّ عُدّت الممارسة شرطاً مـــن شروط التّعلّم الجيّد الذي لا يكتفي بعمليّة التّلقين.

وحتّى تؤدّي الممارسّة ثمارها في عمليّة التّعلّم، وجب إرفاقها بالإشراف والتّوجيـــه، ليتمكّن المعلّم من تصويب أخطاء المتعلّم[1]، كما ينبغـــيّ تكـــريس صـــورها المختلفـــة والمتمثّلة في القراءة والمناقشة والتّلخيص وكتابة التّقرير وإجراء التّجربة.[2]

ولأنّ المُمَارسة تقوم أساسًا على الأداء، فإنَها إجراءٌ نَاجعٌ لتعلّم اللّغـــة بشـــكلٍ سريعٍ، وهو ما دفع الكثير من المهتمّين بحقل تعليمية اللّغة إلى اِعتمادهـــا والحَـــثّ علّى الاستعانة بها، مثلما نجده مَاثلا في تأصيل **ابن خلدون (808هـــــ)** لملكة تعليم اللّغة عمومًا واللّغة العّربيّة على وجه الخصوص؛ إذ دعا إلـــى ممارســـتها داخـــل سياقها اللّغويّ[3]، المتمثّل في تلك النّصوص الرّاقية من الشّعر والنّثر، وقبلهما النّصّ القرآنيّ والسّنة القوليّة الشّريفة، باعتبار هـــذه النّصـــوص نمـــاذج لغويّـــة عاليـــة المستوى، تسمح للمتعلّم بمحاكاتها، وقبل ذلك تعينُ على إثراء مُعجمه اللّغويّ.

والأكيد أنّ الممارسَة لا تقف عند حدّ وضع المتعلّم في السّياق المرجعيّ للغتـــه العربيّة، وإنّما لابّد من اِستثمار اِحتكاكه بتلك النّصوص الرّاقية، فيطلب المعلّم مـــن

---

[1] ينظر: الممارسة كشرط من شروط التعلّم، مجدي إبراهيم، موقع المربي www.almurabi.com

[2] ينظر: المرجع نفسه.

[3] ينظر: دراسات تطبيقية في التّعليمية، التّرجمة، الدّبلجة، اللّهجات، الحداثة، الرّواية الشّـــعر، دار الألمعيّة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013، ص:10.

المتعلّم إعداد مُلخّصات لما قرأه، أو التّعبير تارة عن طريق المشافهة وتارة أخرى عن طريق الكتابة، وبهذا الصّنيع تتحقّق تنمية مهارات ضروريّة في تعلّم اللّغة كمهارة القراءة ومهارة التّعبير أو التّحدّث ومهارة الكتابة.

وليس هذا فحسب وإنّما لابّد أيضا من تفعيل آليّة **التّطبيق** التي أوصَى بها المربّون؛ من أجل ربط الدّروس بالمجالات التي تتعلّق بها، والاستعانة بالأمثلة والشّواهد والتّطبيقات التي من شأنها تحقيق التّدريب العَمليّ على ما تعلّمه المتعَلّم.[1]

والحقيقة أنّ المُمَارسَة باعتبارها ذلك التّدريب العمليّ الفعّال، لاَ تنحصر فقط في عمليّة التّطبيق، وإنّما تجسّدها كذلك مهارة الكتابة لأنّها من الوسائل التي تُرسّخ الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم الذي يُحصّل ألفاظ اللّغة في ذهنه عن طريق السَّمَاعِ والرّسم معًا، وليسَ أدّلَ علَى أهميّة الكتابة من كلام ابن خلدون من أنّها أكثر الصّنائع إفادة، فهي اِنتقالٌ من الحروف الخطّيّة إلى الكلمات اللّفظيّة في الخيال وَمن الكلمات اللّفظيّة في الخيال إلى النّفوس، وبها تحصلُ ملكة الاِنتقال من الأدّلة إلى المَدلُولاَت.[2]

وإلى جانب آليّة الكتابة، نجد كذلك آليّة أخرى من شأنها أن تُعزّز عمليّة ممارسة المتعلّم للّغة، وتتلّخص فيما يُسمّيه الدّارسُونَ بالمناقشة أو المُحاورة، ولعلّها مهارة الكلام عند الباحثين في تعليميّة اللّغات، ذلك لأنّ المتعَلّم يتمكّن من اِستخدام أصوات اللّغة، اِستخدامًا صحيحًا، كما تُعينه هذه المهارة علّى توظيف الصّيغ الصَرفيّة في كلامه، وتركيب الكلمات تركيبًا سَليمًا وفق الخصائص الأسلوبيّة للّغة العَربيّة.[3]

وفي ضوء ما تقدّم، يتجلّى لنا واضحا أهميّة الممارسّة بآليّاتها المختلفة في تعليميّة اللّغة العربية، بحيث يحصّل من خلالها المتعلّم المهارات الأساسيّة للّغة.

ثالثاً: أهمّية ملكة الحفظ في تعلّم اللّغة العربيّة:

يعتبر الحفظ آلية مهمّة من آليات الانغماس اللّغويّ، كما أشرنا في العنصر السّابق، بل يذهب الخبراء وعلماء النّفس اليوم إلى اعتبار الحفظ جزءاً من عمليّة

---

[1] ينظر: محاضرات في علم نّفس التعلّم، هند إسماعيل إمباري وعزّة عبد المنعم رضوان ص:40.

[2] ينظر: مقدّمة ابن خلدون، ص318

[3] ينظر: دراسات تطبيقية، فوزيّة عساسلة، ص:21.

التّعلّم ذاته، لاسيّما في المراحل الأولى من التّعليم؛ حيث يساعد المتعلّم على الاندماج والانغماس اللّغويّ، وهو إلى جانب ذلك يجمع بين الآليّات الأخرى من سماعٍ وتكرارٍ وتطبيقٍ.

أ) تعريف الحفظ لغةً واصطلاحاً:

الحفظ من الجذر اللّغويّ حفظ، الذي يفيد في معاجم اللّغة العربيّة: العلم والحرس والوعي والاستظهار.

جاء في تاج العروس من جواهر القاموس: "حَفِظَه كَعلِمه، حفظاً: حَرَسه. وحفِظ القرآن: استظهره، أي وعاه على ظهر قلبٍ، ورجلٌ حافظٌ من قوم حفّاظ، وهم الذين رُزقوا حفظ ما سمعوا، وقلّما ينسون شيئاً يعونه".[1]

وجاء في المعجم الوسيط: حفظ العلم والكلام: ضبطه ووعاه، فهو حافظٌ أو حفيظٌ".[2]

وتعتبر عمليّة الحفظ في الدّراسات النّفسيّة والتّربويّة أحد العمليّات الأساسيّة الملازمة لعمليّة التّعلّم، وهي عمليّةٌ تساعد على الفهم والتّطبيق، والتّحليل والتّركيب، والتّقويم؛ لأنّه يعتبر أساس كلّ هذه المستويات المعرفيّة.[3]

ب) توظيف الحفظ في تعلّم اللّغة العربيّة:

إنّ تعلّم أيّ لغةٍ من اللّغات، يبدأ بتعلّم مفرداتها؛ التي ستكون بمثابة الأرضيّة الأولى التي يبني عليها المتكلّم تراكيبه وأساليبه، ولا شكّ أنّ ذلك لا يتأتّى للمتعلّم دفعةً واحدةً، وإنّما من خلال القراءة والسّماع والحفظ، فهذا الأخير عدّه القدامى بمثابة شرطٍ ضروريّ لحصول الملكة اللّسانية، مثلما يذهب إلى ذلك ابن خلدون (ت **808هـ**): "**وتعلّم ممّا قرّرناه في هذا الباب أنّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم، وخالط**

---

[1]- تاج العروس من جواهر القاموس، الفيروز أبادي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1 2007، مادّة (حفظ)، مج 10، ص 117.

[2]- المعجم الوسيط، مادّة (حفظ)، ص 230.

[3]- ينظر علم نفس التّعلّم، هند إسماعيل إمبابي؛ وعزّة عبد المنعم رضوان، ص 37.

عباراتهم في كلامهم حتى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عـن المقاصـد على نحو كلامهم".[1]

ويستفاد من هذا الكلام ثلاث نقاط مهمّة، وهي:

1. حصول الملكة اللّسانية مرتبط بكثرة الحفظ.

2. يساعد الحفظ على بناء تصوّرٍ وقالب للتراكيب السّليمة.

3. تصبح هذه القوالب عادةً لدى المتكلّم يمكنه الإبداع علـى منوالهـا بشـكلٍ تلقائيٍّ؛ لأنّ المتكلّم ينتقل من المحاكاة إلى الأداء (الذي هو فردي).

وإذا أتينا إلى أهميّة الحفظ في العمليّة التّعليميّة أدركنا قيمتـه كـأداةٍ للتّـدريب وتكوين الحصيلة اللّغويّة لدى المتعلّم؛ إذ لابدّ من التّقليد والاقتباس في بداية الـتّعلّم ثمّ تأتي مرحلة الاعتماد على ما وعاه المتعلّم وحفظه لاستعماله في مواقف جديدة.

ولقد ثبتت أهميّة الحفظ لدى الباحثين في حقل التّربية، وعـدّوه مـن الوسـائل المهمّة في تحصيل العلم، آخذين بعين الرّعاية تقديس الأسلاف له كملكـة مهمّـة تساهم في تقوية الذّاكرة.

وليس هذا فحسب، وإنّما عدّوا أيضا من حفظ حجّة على من لـم يحفـظ، كمـا شجّعوا الإقبال على المحفوظ الجيّد والرّاقي والثّري، فتعـاطى أبنـاؤهم الأخبـار والأنساب وأيّام العرب، إضافة إلى النّصوص الإبداعيّة التي تكفل للحافظ مخزونًـا لغويًّا متنوّعًا وفصيحًا، ولذلك أولوا عنايةً خاصّةً بعيّنةٍ من المحفوظ الـذي يتّسـم بالجودة، مثلما يشير إلى ذلك ابن خلدون، حيث كشف طبيعة المحفوظ الذي يتوجّب على المتعلّم أن يتعهّده بالرّعاية في حفظه، وتتمثّل فـي كـلام العـرب منثـوره ومنظومه، دون إهمال النّصّ القرآنيّ والحديث النبويّ الشّريف باعتبارهما معينـا للملكة اللّغويّة؛ لما يقومان عليه من فصاحةٍ وبلاغةٍ وبيانٍ، مثلما يؤكّده فحول علـم البلاغة من مثل عبد القاهر الجرجاني(**471هـ**)، وعيسى الرمّاني(**384هـ**).

---

[1]– مقدّمة ابن خادون، ص 454.

إنّ أهمّية الحفظ ودوره الفعّال في اكتساب الملكة اللّغويّة قادت المتخصّصين في شؤون اللّغة العربيّة إلى اعتماده آليّة من آليّات الانغماس اللّغويّ، من خلال جعل المتعلّم الحافظ للنّصوص الرّاقية، ينزل منزلة من نشأ في بيئة أصحاب تلك النّصوص التي تمثّل عيون الملكة اللّسانيّة العربيّة، وما يتّصل بها من ثروة مفرداتيّة وأساليب.

وزيادة على ذلك يسمح المحفوظ للمتعلّم بالمواظبة على النّموذج الصّحيح والسّليم للغته الأم، ونتيجة احتكاكه بهذا النّموذج يألف سنن اللّغة العربيّة في عمليّة البناء والتّركيب للجمل والعبارات، كما يتعوّد على المعجم الذي تتشكّل منه تلك النّصوص، فينمو مخزونه اللّغويّ نتيجة اكتسابه للكثير من المفردات والصّيغ التّعبيريّة، ويغدو من اليسير عليه لاحقاً النّسج على منوال المحفوظ عن طريق إبداع تراكيب جديدة في ضوء ما ألفه من أساليب وصيغ، موظّفًا ما أحصته ذاكرته من مفردات.

والأكثر من ذلك يساعد المحفوظ المتعلّم على تقويم لسانه فينطق الأصوات نطقًا صحيحًا، ويقف بنفسه على التّباينات بين الأصوات المتقاربة في المخرج، كما يتعوّد المتعلّم على القواعد اللّغويّة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة انطلاقًا من النّماذج المحفوظة التي سجّلتها ذاكرته، مثلما تشرحه الباحثة فوزيّة عساسلة في قولها "**يكتسب المتعلّم استنباط القواعد اللّغويّة من النّماذج المحفوظة في ذاكرته، ويتمكّن من إدراك العلاقات بين الجمل البسيطة والمركّبة، ويتوضّح لديه وظيفة كل منهما، الأمر الذي يمكّنه من النّسج على منوالها نماذج جديدة، وهو عمل تطبيقيّ تتحقّق فيه مهارة النّحو الوظيفي**" [1]

إنّ وضع المتعلّم في المرجعيّة الثّقافيّة للغته الأم المتمثّلة في اللّغة العربيّة عن طريق الحفظ، من شأنه أن يعزّز اكتسابه للّغةِ بعيداً عن التّلقين الجاف الذي يحدّ من ممارسته لها، ذلك لأنّ الحفظ كثيراً ما يُتبع بعمليّة تكرار المحفوظ، التي بدورها تساعد على ترسيخ مكتسباته اللّغويّة.

[1]– دراسات تطبيقيّة، فوزيّة عساسلة، ص20.

الانغماس الاستماعي وأثره في اكتساب الملكات اللغوية

د. محمد مدُّور
جامعة غرداية

الملخص:

تتناول هذه الدراسة قضية الانغماس الأستماعي وأثره في ترسيخ الملكات اللغوية بحيث يعد الاستماع من أهم أنواع الانغماس وأقواها في تعليم اللغة وتتأكد هذه الوظيفة بجودة الاصوات المسموعة باستعمال التسجيلات الصوتية واستخدام الوسائل السمعية البصرية والمؤثرات الصوتية وهذا يشجع المتعلم على كثرة التعرض للسماع ومن ثم تترسخ لديه الكثير من المهارات اللغوية:

الإشكالية:

تنطلق هذه الدراسة من اشكالية رئيسية هي:

1. ما هو دور المسموعات في تعليم اللغة؟ وكيف تسهم الوسائل التكنولوجية في تحقيق هذا الغرض

الأهداف: تهدف هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي:

2. إبراز أهمية استخدام الوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغة

3. استثمار تنوع المسموعات (قرآن- خطابة- شعر- حوارات...) مع ازدياد حجم المسموعات وتنوعها وتنوع الوسائل ووفرتها. وكيفية استغلالها.

4. التعرض للتسجيلات الصوتية لكبار المقرئين والخطباء والفصحاء والشعراء وغيرهم وكيفية استثمارها.

5. تشجيع ثقافة استخدام تقنية المعلومات عند مدرس اللغة والاستفادة منها في تعلم القواعد.

6. اختيار الوسائل المناسبة للمواقف اللغوية

7. تمكين المتعلمين من الربط الصوتي وأنماط النبر والتنغيم

8. اكساب مهارات الإدراك السمعي وتمييز الأصوات ومعرفة القيم الخلافية وذلك باستخدام القراءات النموذجية لنصوص خاصة كالقصائد الشعرية وقراءات تظهر فيها قوانين الإشباع والتفخيم والمد والإمالة والوقف ...الخ.

مدخل:

اتجهت التربية الحديثة إلى العناية بطرائق التدريس، واستحدثت طرقا ومناهج تواكب ما استحدث من مكتشفات تكنولوجية، مما ساهم في تخطي الطرائق التقليدية، ومن ثم ظهرت طرائق تعليم اللغات، بدءا باستغلال الوسائل السمعية البصرية، وانتهاء باستغلال آلة الحاسوب الإلكتروني.

والانغماس اللغوي هو أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، حيث يستخدمه المعلمون لتعليم اللغة الهدف، ويقوم الانغماس على منحيين للتواصل، منحى يمارس في بيئة حقيقية، ومنحى يمارس في بيئة اصطناعية، كإقامة مخيمات مخصصة، أو مراكز مغلقة، أو أنشطة تعرض فيها اللغة المستهدفة.

وسنقوم في هذه الدراسة باستعراض أشكال الإنغماس الاستماعي في الطرائق التعليمية السمعية البصرية، ودور الاستماع في تحقيق الملكات، ودور التداريب الاستماعية في تكوين المهارات مثل: مهارات التصنيف السمعي، والحكم على صدق المحتوى وتقويمه، والتدرب على مهارات الإدراك السمعي وتمييز القيم الخلافية، وتسعى الدراسة كذلك إلى تشجيع ثقافة استخدام تقنية المعلومات لدى مدرس اللغة من خلال توظيف البرامجيات التعليمية، والتسجيلات الصوتية في ترسيخ اللغة بإقامة مراكز مغلقة للإنغماس الإستماعي.

الانغماس اللغوي Immersion Linguistique: أو الحمام اللغوي: ويقصد به أن يتعرض المتعلم وبخاصة في المراحل الأولى من الدراسة، لما يشبه الحمام الذي يغمره باللغة المراد تعلمها، في كل الأنشطة الدراسية، يصبح اليوم المدرسي كله مفعما بهذه اللغة، بحيث لا يسمع غيرها في سياق تعليمي مشوق وفقرات تطبيقية إنغماسية مخططة.

وترجم العلامة عبد الرحمن الحاج صالح **الحمام اللغوي بالانغماس اللغوي** لأن العرب القدامى كانوا يأخذون أبناءهم إلى البوادي، ليتشربوا اللغة العربية من أهلها العرب الخلص، في بيئتها الصافية ولينغمسوا في بحر أصواتها[1]

وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح **الانغماس** قد استعمله ابن خلدون في مقدمته، وهو المعايشة في بيئة لغوية معينة، بقوله: "وهم منغمسون في بحر عجمتهم"[1]

لقد لاحظ العلماء العرب أن اللغة أصوات تُلفظ وتُسمع، وأن المخاطبات اليومية تشكل القسط الأوفر من استعمال الناس للغة. وعند عبد الرحمن حاج صالح فإن الربط بين ما يسمعه وما يبصره مع إدراكه لعلاقة اللفظ بالمعنى حيث يقول: "وأهم من هذا – وأعتقد أنه أعظم شيء أثبته العلماء– أن هذه المهارة لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها . أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية"[2]

"وهذه الطريقة في التعلم تسمى الطريقة المباشرة، بحيث يتعرض المتعلم إلى اللغة المستهدفة مباشرة "فلا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (لغة الأم) وبالتالي فالترجمة منبوذة (حتى ترسخ الملكة) وتقدم المشافهة على الكتابة، واتصفت هذه النزعة التعليمية بالتركيز على تعليم المفردات"[3].

---

[1]– ينظر: بشير إبرير. أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة.مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة. ع 7/ فيفري 2005.ص 6

[1]– ابن خلدون (عبد الرحمن). المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون). ط1/ 1984 الدار التونسية للنشر. ص .642

[2]– عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات. الجزائر. 2012. ج1 / .193

[3]– نفسه. 193./1

وهي الطريقة التي ابتكرها الباحثان الألماني Berlitz والفرنسي Gouin وأساس هذه الطريقة أن التعليم السليم لا يكتمل إلا بالاتصال مباشرة مـــع اللغـــة الهـــدف، وهـــي مشخصة فـــي مواقف مادية محسوسة، ومن مبادئها أن يمنع أثنـــاء تعلـــيم الفصحى ــ مثلا ــ استعمال الدارجة، ولذلك كانت الفصول تعد خصيصـــا للغـــة المراد تدريسها، مع توفير الوسائل، أما بالنسبة لقواعد النحـــو فقـــد عمـــدت هـــذه الطريقة إلى تعويض حفظها عن ظهر قلب، بالاتصال مباشرة باللغـــة، والتـــدرب على استعمالها بالنطق والممارسة وتنشيط عملية التواصل[4].

التفريق بين السماع والاستماع:

إذا نظرنا إلى اللغة وجدنا أنها مهارات أساسية أربعة: **استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة.**

"فالاستماع هو الفن اللغوي **الأول**، الذي يجب التدرب عليه مـــن البدايـــة."[1] ولكـــن الملاحظ في منهج اللغة العربية هو: عدم الاهتمام بفن الاستماع، وقد عـــرف علمـــاء العرب قديما أهمية السماع، فقد اعتبر **ابن خلدون** السمع "**أبا الملكات اللسانية**"[2]

بقوله: "و**يسمع** الصبي استعمال **المفردات** في معانيها، فيلقفها أولا ثـــم يســـمع **التراكيب** بعدها فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظـــة، ومـــن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة."[3]

1- تعريف السماع

السماع: هو إدراك الصوت بحاسة الأذن، دون انتباه أو **تركيـــز**، ومنـــه قولـــه تعالى: **(وقالوا لا تسمعوا لهذا القرآن والغوا فيه لعلكم تغلبون)** [سورة فصلت **25**الآية]

---

[4]– ينظر: مصطفى بن عبد الله بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. مطبعة النجاح الجديدة. ط3 /2000م. ص .47

[1]– علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة دار الفكر العربي القاهرة 2000م ص .9

[2]– ابن خلدون. المقدمة 2 / 1075

[3]– نفسه. 2 / .1389

2 – تعريف الاستماع:

فهو الإصغاء **الواعي** با لذهن والقلب الذي يقصد بــه **الفهــم** والــتمعن وتقــويم المسموع، وفي قوله تعالى: ﴿وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا﴾ [سورة الأعــراف الآيــة **203]**. ما يشير إلى قيمة الاستماع في الفهم والتدبر، فهو نشاط مكتسب، له مهاراته، وهو بحاجة إلى تعلم وتدريب، وفي التفريق بين الكلمتين استخدمت فــي الإنجليزيــة كلمة (Hearing) للسماع، وكلمة: (Auding) للاستماع[4]. لإبراز الفارق بينهما.

الطريقة السمعية النطقية:

أسست هذه الطريقة لتضطلع بمهمة تنظيم دروس مكثفة للجنــود الأمــريكيين، والهدف منها تكوين لغوي محكم وسريع في نطق اللغات الأجنبية، وأشرف علــى تنفيذ هذا البرنامج المكثف بعض مشــاهير اللســانيين الأمــريكيين نــذكر مــنهم **(بلومفليد)** الذي شارك في المشروع بمؤلفه **(مشروع دليل في الدراسة التطبيقيــة للغات الأجنبية** outlin) وترتكز هذه الطريقة على المبادئ التالية:

ا ــ اللغة هي التكلم أو التعود على النطق.

ب ــ السمع قبل الكلام، والكلام قبل القراءة، والقراءة قبل الكتابة

ج ــ اللغة هــي ما يتكلم بــه الناطق الأصلي

د ــ كل لغة هي نظام يختلف عن غيره

هــ ــ اللغة هي عادات يكتسبها المتعلم عن طريق الممارسة والتمرين المستمر

إن الطريقة السمعية النطقية هي وليدة المدرسة السلوكية، التي تــرى أن اللغــة سلسلة من الاستجابات للحوافز[1].

---

[4]– محمد اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية. دار المريخ. الريــاض. 1984م ص .128

[1]– ينظر: مصطفى بوشوك. مرجع سابق. ص .49

طريقة التعليم بالوسائل السمعية البصرية:

تعمل هذه الطريقة على الاستفادة من الوسائل التكنولوجية مثل؛ أجهزة التسجيل، ومخابر اللغات، والتعليم المتلفز، وعرض الصور الثابتة، وغيرها، وتستثمر الآلات لتصحيح النطق، وإنجاز التمارين وتصحيحها في الحين، والتمرن على التواصل تحت إشراف مختص، ويعمل على حل عدد من الصعوبات، بالتركيز على مهارة التميز السمعي، ونطق مخارج الحروف، قصد تدريب المتعلم على تميز القيم الخلافية، وكذا الاهتمام بالتمارين البنيوية، مع محاولة إخضاع البنيات اللغوية للشروط المقامية اعتمادا على الصورة والصوت[2].

وبهذا الصدد يقول الدكتور تمام حسان: "وليس أدعى للإحاطة بالقاعدة من أن تراها ماثلة أمامك في صورة جداول، تتضح به العلاقات بين الأنماط فلا يثبت من المعلومات إلا ما كان منظوما في علاقات"[1]. ويرى أيضا بان الأشرطة المرئية المسموعة، هي من أنسب الوسائل لواقع تدريس اللغة، ذلك لأن هذه الأشرطة التي تحتوي على حوار بالفصحى، من شأنها أن تخرج اللغة العربية من المكتبات والأقسام إلى الحياة الفسيحة النابضة.

5 ــ المنهجية البنيوية الكلية والسمعية البصرية (SGAV):

وهي منهجية علمية لتعليم اللغة ومن أشهر من وضع أسسها هو العالم اليوغسلافي كوبيرنا Guberina والفرنسي ريفاناك P.Rivenc، ونشأت هذه المنهجية انطلاقا من بحوث لسانية ولغوية تطبيقية، تعتمد على الفرضية اللسانية القائلة: بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة، وإنما تدرك بصفة كلية، وتقوم هذه المنهجية على تحديد الوحدات اللغوية الأكثر تداولا وتكرارا في الاستعمالات الوظيفية، لتمكين المتعلم من لغة التداول اليومي[2].

---

[2] – ينظر: نفسه. ص 54.

[1] – قال هذا في محاضرة ألقاها في المدرسة العليا للأساتذة بالرباط سنة 1977.

[2] – عبد الرحمن حاج صالح. مرجع سابق. ج1 /197.

المبادئ العامة لمنهجية (SGAV): تنطلق هذه المنهجية من المبادئ التالية:

أ ــ تدريب الجهاز السمعي لدى المتعلمين على إدراك القيم الخلافية للأصوات.

ب – التركيز على الأدائية التواصلية، بتحفيز النشاط الكلامي واللغة الوظيفية التي تشخص مواقف الحياة، مع تدريب المتعلم على استعمال رصيده اللغوي استعمالا مقاميا مناسبا.

ج – تمييز الشخصيات وإدراك أصواتها، والتكرار المصحوب بالصور.

د – قياس عملية التذكر للنص اللغوي المصاحب، دون الاستماع للتسجيل الصوتي.

هــ– يتم الاستثمار بتشخيص المواقف الحوارية، مع إنجاز تمارين وتدريبات نطقية.

و– تعطى الأسبقية للتعبير الشفوي أما الكتابة فتنجز في التمارين الكتابية مع تصحيحها[1].

أهمية الاستماع: الاستماع هو نوع من أنواع الاتصال واستقبال اللغة، وفهم المسموع وفك الرموز، واختزان الأفكار، واسترجاعها عند اللزوم، وهو من المهارات الوظيفية، ويتطلب التركيز والانتباه وحضور الذهن، فهو بالتالي " يحتوي الكثير من المهارات اللغوية الضرورية للنمو اللغوي"[2]،" وتتأكد أهمية الاستماع في تعلم اللغة اليوم لازدياد حجم ما يذاع بمختلف الوسائل."[3].

إجراء تداريب الاستماع:

في هذه التداريب السماعية يكون الانطلاق من نص مسموع، ثم تجرى حوله تداريب وفق آليات متعددة تستهدف مهارات متنوعة، كالتعبير الشفهي وإعادة المسموع وغيره.

---

[1]– ينظر: بوشوك. المرجع سابق. ص 56 – 57.

[2]– فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية دار الثقافة للنشر. الأردن. ط1/1989م. ص 126.

[3]– محمد اسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي. المرجع سابق ص 128.

الأهداف العامة لمنهج الاستماع: حظي منهج الاستماع بقدر وافر من الأهداف أهمها ما يلي:

1- الاستماع بعناية مع **الاحتفاظ** بأكبر قدر من الحقائق و**المفاهيم**.

2- القدرة على **إدراك** الكلمات المسموعة، وعلى **الاستجابة للإيقاع** الموسيقي في الشعر.

3- تنمية القدرة على **إكمال** الحروف الناقصة في **الكلمات**، والكلمات الناقصة في **الجمل**.

4- القدرة على **توقع** ما سيقوله المتكلم، **وإكمال الحديث** فيما لو سكت.

5- القدرة على **تقويم المحتوى** المسموع[1].

تأثير الإعلام المسموع في اللغة:

يؤثر الإعلام المنطوق والمكتوب في استعمالات الناس اللغوية وفي اكتسابهم للمهارات، وأصبح المذيعون يؤثرون بنشرهم الألفاظ والأساليب حتى ولو كانت خاطئة أو ذات أصول عامية، ومن هنا تتأكد مسؤوليتهم الكبيرة في تطوير اللغة وقوة تأثيرهم في الاستعمال اللغوي، خاصة قوة تأثير بعض المذيعين يقول حاج صالح: "فإذا سمعوا مذيعا معروفا يستأنسون به كلما ظهر في الشاشة ويكثر من استعمال كلمة أو عبارة أو مصطلح فإنهم يميلون إلى تبني ذلك لثقتهم بالمذيع."[2] وبهذا ساهمت وسائل الإعلام الناطقة بالفصحى في تنمية اللغة، وذلك بتوسيعها لدائرة دلالات الألفاظ وتحميلها معان جديدة في براعة عن طريق الترجمة من اللغات الأجنبية، أو بالوضع الحي الذي يجئ عفو الخاطر، ويكون مطابقا لقواعد وأحكام اللغة من اشتقاق وتعريب ونحت وغيرها[3]

---

[1]- علي أحمد مدكور. مرجع سابق. ص 67

[2]- حاج صالح. مرجع سابق. 99/2.

[3]- ينظر: خلوفي صليحة. الفصحى المعاصرة في وسائل الاعلام. لغة الصحافة. تاليف مجموعة من الباحثين اشراف صالح بلعيد ص .108

إسهام الوسائل التكنولوجية السمعية في تعليم اللغة

استثمار تنوع المسموعات (قرآن– خطابة– شعر– قصة – حوارات – منظومات التعليمية...)

تتعدد وسائل الانغماس الاستماعي بتنوع الوسائط التكنولوجية وتنوع الفضاءات الانغماسية والإلقاءات الجيدة، بالتعرض للتسجيلات الصوتية لكبار المقرئين والخطباء والفصحاء والشعراء وغيرهم والتي تتيح فرصة التعلم بواسطة التعرض الكثير المتكرر الممنهج لتلك الأصوات ومؤثراتها، وتؤثر المادة المسموعة بشكل مباشر في إنتاج المنطوق من خلال الاستماع إلى قوالب معينة تراعى فيها الحركات النحوية، ومنها

البرامج التعليمية والرسوم المتحركة

لقد أسهمت برامج الأطفال التعليمية والترفيهية في توسيع معجم الطفل اللغوي الفصيح بتركيزها على استخدام اللغة العربية المبسطة الفصيحة.

وهناك برامج تعليمية للأطفال الصغار، تنتج وتعد وفق أسس تربوية واضحة وتصاغ صياغة متقنة ومقننة لغويا وتربويا، أي أنها تساهم في تقويم لسان المتعلم وتكسبه ملكة لغوية في سن مبكرة عن طريق محاكاة ما يسمعه، ومن أشهر برامج تعليم اللغة وقواعد النحو نذكر: برنامج مدينة القواعد والمناهل

الحصص الترفيهية التعليمية:

برنامج افتح ياسمسم: وهو عبارة عن انغماس سماعي لغوي تعليمي للطفل في مراحله الأولى فهو برنامج متكامل استخدمت فيه الوسائل الجذابة، وخاطب البرنامج جمهور الأطفال باللغة العربية الفصيحة، وعمل على تطوير القدرة اللغوية، وذلك بإغراء الطفل بمحاكاة أبطاله بأغانيهم وألعابهم، وعمل على تحسين نطق الحروف والكلمات، والتعرف على مواطن التنغيم، والإحساس بالأوزان وعمل على تشجيع ترجمة انفعالاتهم بالأشياء والمواقف لغويا، وتحسين طريقة تعبيرهم، وزيادة ثروتهم اللغوية من المفردات والتعابير والأمثال، والتعريف بالرموز اللغوية، كالحروف والأرقام والكلمات والأشكال الهندسية، كما شهد على

تنظيم إدراك الطفل لهذه الرموز اللغوية، والمفاهيم العلائقية فيها والتصنيف، وقد شارك فيه أخصائيون في اللغة والتربية، مما جعل له قبولا واسعا على صعيد كافة الدول العربية، والنجاح في عرض المادة التعليمية وباللغة العربية الفصيحة، وهي نفسها اللغة المتعلمة في المدرسة[1].

ويراعي البرنامج في جانبه الصوتي آلية التكرار والمحاكاة في نطق الحروف والمفردات بحوالي ست مرات لكل مفردة بغرض الترسيخ، وفي كل مرة تحيل المفردة بصورة تعبر عن دلالاتها، حيث يؤثر على المستوى اللغوي للطفل فتتكون لديه ثروة لغوية متميزة تظهر في جوانب شخصيته ولغته حيث تساعد البرامج التعليمية للأطفال على:

- تجويد النطق للطفل وإخراج الحروف من مخارجها السليمة.
- تدريبهم على حسن الآداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى
- تعليم الأطفال كيفية استعمال أصواتهم منغمة
- تدريبهم على الحفظ
- تعليمهم تكوين جمل معظمها لم ينطقوا بها من قبل
- تكوين قواعد تسمح لهم باستخدام اللغة بشكل إبداعي
- استخدام ألفاظ جديدة
- الارتقاء بلغة الطفل
- تساعد برامج الأطفال في تنمية الحصيلة اللغوية للطفل، واكتساب لغة عربية فصيحة
- تعزيز استخدام اللغة الفصيحة لديهم مما يؤثر في ترسيخ ملكة الفصاحة[1]

[1]– وردية قلاز. ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج افتح يا سمسم. مخبر الممارسات اللغوية. جامعة تيزي وزو .2016. ص60

[1]– وردية قلاز. المرجع السابق. ص 55

الومضة الإشهارية:

تعتبر الومضة الإشهارية المتكررة انغماس استماعي للمستمع يتعلم من خلالها مفردات ومعاني لكثرة تكررها في أوقات متقاربة، وتترسخ الكفايات اللغوية بالظواهر السياقية المصاحبة. للخطاب الاشهاري.

التعرض للتسجيلات الصوتية:

تسجيلات المقرئين: وذلك بإخضاع المتعلمين لسماع أصوات المقرئين وآداءاتهم الصوتية المتميزة وتدريباتهم على المقامات الصوتية، باعتبارها خامات صوتية يمكن الاستفادة منها في الإدراك السمعي ومعرفة الأصوات وتمييز القيم الخلافية، وإن كثرة التعرض لهذه الآداءات الصوتية يرسخ الملكات وينمي الذوق ويعلم اللغة الفصيحة، وتكون أكثر فاعلية إذا تدعمت بمؤثرات صوتية، والوسائط التكنولوجية التي تعمل على جودة الأصوات المسموعة .ومن أشهر القراء: المقريء الكبير عبد الباسط عبد الصمد الذي غزى العالم بقراءاته الجمالية المتميزة وصار كثير من المستمعين في العالم الإسلامي يقلدونه والإمام السديسي بحيث يحاكي قراءته قراء من بلاد الأعاجم مما يسهم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

كما يمكن استثمار المنظومات العلمية لاستخدامها لغرض تعليمي مثل المنظومات المحملة في تسجيلات صوتية على الأقراص والشبكات الحاسوبية مثل: قصيدة الجزرية في علم الأصوات لشمس الدين الجزري، والمنظومات النحوية والفقهية والتربوية التي تنشدها فرقة الكوثر المعروفة، ومنظومات في علم العروض المسجلة في البرمجيات الالكترونية، وتقوم بعض القنوات التلفزية للأطفال بعرضها مما يتيح الفرصة للمنغمس أن يكتسب المهارات اللغوية المختلفة من قواعد صوتية وصيغ صرفية وتراكيب نحوية وأوزان إيقاعية من خلال الاستماع إلى التفعيلات العروضية، والبحور الشعرية وأحكام القافية.

مع موسيقى مصاحبة، وتعتبر المادة المسموعة وسيلة ناجحة لتعليم النحو فالمتعلم يسمع النص فينتج نصا يراعي فيه رفع ما يجب أن يرفع، ونصب ما يجب أن ينصب ...الخ من الظواهر النحوية.

الانغماس العروضي وإلقاءات الشعراء:

وهي فقرات تدرج ضمن برنامج الانغماس الاستماعي، تعرض فيه القراءات الشعرية وإلقاءات النصوص والخواطر بأصوات متميزة، باستعمال آلات حديثة متطورة مثل: الهواتف الذكية التي تتيح فرصة الاستماع الجيد والدائم للمقطوعات الشعرية مثل شعر المعلقات لزهير بن أبي سلمى وامرئ القيس وعنترة وغيرهم من الشعراء القدماء بصوت الأستاذ **فالح القضاع** بمؤثرات صوتية وموسيقى مصاحبة، وشعر محمود درويش، وأحمد مطر وسميح القاسم ونزار قباني ومفدي زكريا في آدائه المشهور لإلياذة الجزائر. وغيرهم من الشعراء المحدثين. فهذه المحتويات مخزنة في البرمجيات الإلكترونية وفي الشبكات العنكبوتية وسائر المواقع ويمكن استثمارها في تنمية المهارات.

ونشير هنا إلى أن هذه الدراسة مرفقة بتسجيلات صوتية حية لإلقاءات الشعراء وأصحاب الآداء.

الفنون الآدائية:

المسرح: وهي مشاهدة مصحوبة باستماع، وهي صنف من الانغماس لمتابعة الحوارات واكتساب مهاراتها، ومعرفة طريقة السؤال والرد، والتفاعل مع المضامين ومن خلالها تتحقق اكتساب الملكات بواسطة الفرجة المشوقة والمثيرة ويصاحب ذلك الآداءات اللغوية المتميزة، من خلال سلسلة من الأصوات اللغوية متصلة في نَفَس واحد واقعة بين سكتتين، فقد تكون جملة أو كلمة.

ومن خلال المجموعات الكلامية المرتبطة من جهة المعنى، فمثلا: الجملة الشرطية في الآداء المسرحي يستطيع المتكلم أن يقسمها إلى تنفسين، يتكلم في أولهما فعل الشرط، وفي الثانية جوابه وجزاءه، وفي الجملة الطويلة التي لا يمكن أن تقال جميعها في تنفس واحد، يقسم المتكلم الجملة إلى أجزاء، يقول كلا منها في تنفس مستقل، وعادة تقطيع الجملة عادة ضرورية في المسرح، يتدرب عليها

الممثلون على يد المخرج المسرحي.[1] إن مراعاة هذا الجانب كفيل بإنجاح الحـــديث أو الإلقاء، ويتعلم السامع كيف يتكلم ويردد المقاطع الكلامية ويجزيء الكلام مـــن خلال انغماسه في هذا النوع من المسموعات المتوفرة في البرمجيات والشبكات "أو العروض المباشرة على خشبة المسرح وبالتالي تبرز شخصـــية المـــتكلم، وتحـــدد ميوله، كما يكسب حديثه طلاوة بالصوت المنغم المعبر، المنتقـــل بـــين المنـــاطق الصوتية، والسلالم الموسيقية."[2]

التعابير الانفعالية في الفنون الدرامية:

يعتني المشتغلون **بالمسرح** وبالفنون الأدائية بالتدرب على منحنيات النبـــر التنغـــيم، وإنجاز التعابير **الانفعالية**، وإن حقل تعليمية اللغات بأمس الحاجة إلى تدريب المتعلمـــين على **القراءة المعبرة**، والإلقاء الانفعالي، وتقطيع الجمل في درس اللغـــة أو الأدب، أو خلال **الأنشطة المدرسية**، وإن الأداء المسرحي يعتمد على معرفة الضوابط اللغوية من النطق الصحيح، والإلقاء الجيد، ومعرفة الوقف وتقطيع الجملة، ومواضع الارتكـــاز، يقول غلين ويلسون (WILSON): "إن خصائص الكلام القابلة للقيـــاس مثـــل جهـــارة الصوت، ودرجته أو مقامه، ونغمته أو سرعته، هي خصائص تنقـــل معلومـــات عـــن الحالة الانفعالية للمتكلم، وقد يكون الصوت الهادئ أكثر امتلاء بالتهديد ؛ وذلـــك لأنـــه يتضمن غضبا قد تم التحكم فيه بصعوبة، وتعتبر الزيادة المفاجئة في حجـــم أو جهـــارة الصوت تعبيرا عن الحزم وهي تستعمل كنوع من التوكيد."[1]

الدراما التاريخية ومسلسلات سير الأعلام:

وهي انغماس استماعي اصطناعي لتعلم اللغة الفصيحة، يقابله عند العرب القـــدماء الانغماس الطبيعي في البادية لتعلم الفصاحة واكتساب مهاراتها المختلفة، فقـــد أســـهمت

---

[1]– ينظر: تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. ص .202

[2]– رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. ط2000/1م ص. 120

[1]– جيلـــين ويلـــسون. سيكولوجية فنون الأداء. ترجمة: د/ شاكر عبد الحميـــد. عـــالم المعرفـــة الكويت رقم 258. ص.191

الوسائل التكنولوجية المتوفرة اليوم بأنواعها المختلفة مثل: التلفزيون والحاسوب والأقراص، وأجهزة العرض والإسقاط Datta Show، والهواتف الذكية وشبكات الأنترنت والمعجم السمعي البصري، والمعجم المنطوق...) وتوفر الشاشة المشاهدة والاستماع الجيد مع المؤثرات الصوتية المتميزة والواضحة والمشوقة، مع إمكانية التعرض المستمر والمتكرر للترسيخ الفردي والجماعي وفي كل وقت وحين.

وتعتبر هذه الوسائط وسائل انغماسية تعليمية مفيدة يمكن توظيفها في برامج تعليمية مخططة، بحيث يقوم المعلم بإدراج المواد المقررة والمضامين اللغوية المستهدفة وتحميلها وتعيينها ثم عرضها لمدة زمنية محددة مناسبة للتعليم، وتتضمن هذه المحتويات الأنشطة التالية: (برامج الأطفال التعليمية، والمعجم الناطق، ومقررات ومتون نحوية وصرفية، ونصوص، وأناشيد، وقصص وروايات وشعر وأشرطة علمية وتعليمية ودراما تاريخية ودينية فصيحة تعلم اللغة الفصيحة والصحيحة

وتحقيق هذا الغرض يكون باختيار المتكلمين (الممثلين) ذوي الكفاءات الآدائية والإلقائية العالية، مدعومة بمؤثرات صوتية، وجودة الأصوات المسموعة، ومشاهدة المتكلمين وحركاتهم المصاحبة للأقوال. وملامح الشخصيات المعبرة عن المضمون، ونذكر على سبيل المثال الأعمال التلفزيونية الكبرى باللغة الفصحى: كفيلم **الرسالة** لمصطفى العقاد، وفيلم **قصة يوسف** وغيرها من الأعمال الخالدة. بحيث ينغمس المتتبع من خلال تكرار المشاهدة دون ملل، أو من خلال تسلسل الحلقات التي أقبل عليها المتتبعون من كل الأعمار، وكذلك الأعمال التلفزيونية التاريخية المشهورة التي تعرض سير الشخصيات التاريخية مثل عمر بن عبد العزيز وعمر بن الخطاب، هارون الرشيد والإمام أبو حنيفة والطبري وغيرها كثير، وقد تعرضت أجيال لهذه المسموعات القوية وتأثروا بها، حيث أسهمت في ترسيخ الكثير من الملكات اللغوية نتيجة الانغماس الاستماعي والوجداني، من خلال جاذبية العرض الفني والجمالي والنطقي الفصيح والمؤثر.

الخطاب المسجدي والانغماس القرآني: هو انغماس استماعي للتفاعل مع الخطاب المنبري لسائر الدروس والخطب والمواعظ، ومنها الانغماس الاستماعي

للقرآن الكريم في صلاة التراويح مثلا، لمدة شهر كامل من شهر رمضان، استماع للنص للقرآن كاملا، بصوت جميل، وبآداء أحكام التلاوة والنطق الصحيح للألفاظ والكلمات، مع سماع جيد بقوة المؤثرات الصوتية يطابق قواعد النطق الصحيح والآداء الجيد لمخارج الحروف. ويستمع المتلقي لقراءات نموذجية تظهر فيها قوانين الإشباع والتفخيم والمد والإمالة والقلقلة والوقف ...الخ. "ويا حبذا لو عمل العاملون على تحسين الآداء بتمرين الطلاب على النطق الصحيح ...وعلى ما أثر ونقل من آداء القرآن والاعتماد على المتخصصين في علم التجويد"[1]

الانغماس الاملائي:

لقد آن الأوان لكي ندرك قيمة الانغماس الاستماعي الاملائي في سرعة تحصيل اللغة، والمهارة في تدوينها بالكتابة الصحيحة، ونتخلى عن الاعتقاد السائد في أن اللغة لا تتعلم إلا عن طريق القواعد.[1] وإن بعض المدرسين يرفضون **تمرينات الإملاء**، على اعتبار أنها قديمة ؟، ولكن للإملاء قيمة تعليمية؛ لأنها تساعد التلاميذ على تثبيت التراكيب الكتابية، **والإملاء تدريب** على الفهم، يجعل التلاميذ يدركون **الربط الصوتي** وأنماط النبر والتنعيم، والفصل والوصل، وتثبيت علامات الترقيم[2] ولذلك يقول أحد الباحثين الغربيين: "لا يجب أن نفاجأ بأن المهارة في كتابة اللغة الصحيحة **تتعلم في الإملاء**"[3]

وعليه فإنه يمكن استخدام الإملاء لاكتساب العديد من **المهارات** الاستماعية مثل:

1- السمع الجيد
2- فهم المسموع
3- الاحتفاظ بالمسموع
4- استرجاع المسموع

---

[1]- عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. ج1 / 173.

[1]- ينظر: رمضان عبد التواب. دراسات وتعليقات في اللغة. ص..239

[2]- ينظر: حسن شحاتة. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ص. 96

[3]- Michel pagé. Didactique des langues maternelles. p.147.

5- التفاعل الإيقاعي مع المسموع

6- تقويم المسموع

7- التمييز بين الأصوات

ويضاف إلى ذلك أشكال أخرى من الانغماس الإملائي، مثل الطريقة المستعملة في تحفيظ القرآن، حيث يقوم المعلم بإملاء النص في جمل متتابعة يسمعها المتعلم ويدونها على لوحه، وبالتكرار المستمر لهذه الجمل يتمكن من حفظ النص المراد تحفيظه.

تشجيع ثقافة استخدام تقنية المعلومات عند مدرس اللغة والاستفادة منها في تعلم القواعد.

وذلك بالاستماع إلى مجموعة برامج وآداءات صوتية مختارة ومخططة، منها: البرمجيات اللغوية الحاسوبية التي تتضمن نصوصا شعرية ونثرية لتعليم القواعد النحوية والصرفية، تمكن المتعلمين من الربط الصوتي وأنماط النبر والتنغيم (L'accent / L'intonation) وهما من الظواهر اللغوية السياقية المرتبطة بالكلام المنطوق، التي تعتبر من الاهتمامات الرئيسة في الدراسات اللسانية المعاصرة، وإن مناهجنا الدراسية لا تهتم بهذا الجانب، ولذلك سنبين أهمية تدريب المتعلمين على ترسيخ منحنيات النبر والتنغيم، في حقل **تعليم** اللغات من خلال الانغماس الاستماعي.

والتنغيم ارتفاع صوت أو انخفاضه أثناء **الكلام المنطوق**؛ "إذ ليست الأصوات في الكلمة بنفس القوة، وإنما تتفاوت قوة وضعفا بسبب **الموقع**."[3] ويتخذ شكلا **وظيفيا** في الكلام؛ حيث يساعد الآداء الجيد والإلقاء المعبر على تحديد الباب النحوي الخاص، كنوع الجملة إذا كانت: **تعجبا**، أو **ترجيا**، أو **تمنيا**، أو **استفهاما** ...الخ. "وقد يكون له وظيفة نحوية هي: تحديد الإثبات والنفي في جملة **لم تستعمل** فيها أداة الاستفهام، كأن تقول لمن يكلمك ولا تراه: **(أنت محمد)** مقررا

---

[3]- تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. ص. 149.

ذلك أو مستفهما عنه، وتختلف طريقة رفع الصوت وخفضه في الإثبات عنها في الاستفهام."[1] ويتضح ذلك من خلال الإلقاء الجيد.

إن التنغيم يعين على تحديد المعنى النحوي، انطلاقا من سياق النغمات، في حين أن النبر يعين على تحديد المعنى الدلالي؛ إذ هو وضوح نسبي لصوت أو مقطع، إذا قورن ببقية الأصوات، ففي "كلمة **(فاعل)** نجد أن **(الفاء)** أوضح أصواتها؛ لوقوع النبر عليها، وكل ما جاء على مثاله يقع عليه النبر بنفس الطريقة مثل: حابس / ناقل / رابط / عازل / شاغل...الخ"[2]

إن النبر والتنغيم يُكتسبان من خلال تعود المتعلم على الاستماع الجيد والمسموع الصحيح والتعرض المستمر وممارسة الكلام المقامي **التأثري**، ولكن كثيرا من المدرسين **لايهتمون** بتدعيم هذا الجانب، لذلك نجد عددا من التلاميذ **لايميزون** بين نغمة الشرط، ونغمة التعجب، ونغمة التوكيد، ونغمة الاستفهام...الخ. "فيجب أن **يدرب** التلاميذ على النبر والتنغيم في نطقهم **وتعويدهم** على التعابير **الانفعالية** التأثرية؛ **بتشخيص** الصيغ، و**التنوع** في استعمال الجمل وصيغها، والاهتمام بوضع النقاط و**الفواصل** في مواضعها المناسبة للنبر والتنغيم، وكذلك سائر العلامات مثل الاستفهام والتعجب ...الخ"[1]، ويقول حماسة عبد اللطيف: "والتنغيم هو **قرينة** صوتية، وهو المسؤول في كثير من الأحيان عن تحديد عناصر الجملة مثل:

أولئك	**الرجال**	**المناضلون**
مبتدأ	بدل	خبر
أولئك	**الرجال**	**المناضلون**"[2]
مبتدأ	خبر	نعت

[1]– نفسه ص .198

[2]– نفسه. ص 194

[1]– بوشوك. مرجع سابق. ص 297 ـــ .302

[2]– محمد حماسة عبد اللطيف. النحو والدلالـــة. ط1/ 1983م. ص 118

كما يساعد التنغيم في معرفة **حدود** الكلمات، بالفصل والوصل بين الكلمات فالفصل بين الصوتين، **(الألف / اللام)** في عبارة **(أوصى له)** مختلف عن الوصل بين الصوتين في قولنا: **(أوصاله)** ونفس هذا الفرق يلاحظ مثلا في الكلمتين الإنجليزيتين (Nitrate \ Night Rate) وغالبا ما تتغير **حدود** الكلمات أثناء الكلام **السريع**، فيبدو فيها للسامع نوع من التداخل والانتقال فنلاحظ **مثلا** قولنا **(أمل / هؤلاء / الأطفال)** قد يبدو في حالة النطق السريع وكأنه: **(أملها / أولاء / الأطفال)**.

أن النبر والتنغيم يقتضيان مراعاة المواضع التي تصحبها **إثارة** أقوى للأوتار الصوتية، و**المدى** الذي تصحبه **عاطفة** مثيرة، كعاطفة الحزن، والانكسار والأسف...الخ، ولا يتحقق ذلك إلا بالانغماس في المسموعات الجيدة، ومحاولة محاكاتها.

أثر الإنغماس في مهارة تمييز الأصوات:

إن الاستماع المتكرر يرسخ كفايات صوتية نذكر منها ما يلي:

- "تذكر الأصوات في نظام تتابعي.
- التمييز بين الأصوات لإدراك معاني الكلمات والجمل.
- صهر الأصوات فيما بينها."[1]

ومن أهم التداريب في هذا المجال ما يلي:

1- التعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.
2- تمييز الصفات المتعلقة بالأصوات: (هادئ، مرتفع ...)
3- تحديد مصدر الصوت.
4- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.
5- يذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل، وذلك بعد سماع قصة قصيرة.
6- يستكمل فراغات في الجمل المنطوقة بكلمات مناسبة.
7- يذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفويا.
8- يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق.
9- يحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه، من خلال ثلاث كلمات تنطق له.

[1] – فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ص 128.

10-يعيد سرد القصة التي حكيت له.
11-يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة المسموعة.
12-يتبع التسلسل في قصة مجزأة
13-يكتب وصفا لحدث أو مشهد لبعض المظاهر التي وردت في القصة المسموعة.
14- يقلد طريقة عرض الإعلانات الهادفة[2].

أثر الانغماس الاستماعي على: مهارات التصنيف:

تتركز هذه المهارة في العثور على **العلاقات المعنوية** بين **الكلمات** والحقائق والمفاهيم و**الأفكار**، طبقا لخاصية مشتركة فيما بينها.

1- يربط الأصوات بالصور.
2- يذكر كلمات تدل على أصوات: (رنين، صياح،...).
3- يستعين بإشارات السياق الصوتية على الفهم.
4- يربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.
5- يذكر **الحاسة** التي ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة.
6- يستبعد **الكلمة** غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.[1]

الحكم على صدق المحتوى: وهو نوع من التفكير التقويمي، الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة المسموعة إلى نقدها، بإبراز محاسنها وعيوبها، والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية، وأهم المهارات هي أن المستمع يقوم بما يلي:

1- **يقوِّم** الكلام المنطوق من عدة جوانب (الأسلوب / الدقة / المعلومات / مستوى الإلقاء...).
2- يكتشف **التناقضات** في الموضوع (إن وجدت).
3- يطبق **أصول** الأدب **وقواعده** في التحدث، والاستماع.

تقويم المحتوى ومهاراته:

وهذه **أرقى** مهارات التفكير والفهم، فهي تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة

[2]- ينظر: علي أحمد مدكور. (مرجع سابق). ص 68.
[1]- ينظر: علي أحمد مدكور المرجع السابق ص 69.

1- يفرق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق.
2- يصف حالته الشعورية بعد سماع قصة مثيرة.
3- يصف مشاعر المتحدث أو الممثل.
4- يذكر أسباب تفضيله، لقصة معينة سمعها.[2]

اكتساب مهارات الإدراك السمعي ومعرفة القيم الخلافية:

وهكذا يتسع مجال التدريب أمام المدرسين باقتراح تمارين استماعية، تدفع بالتلاميذ وتحفزهم على تشغيل مهارة الاستماع، حيث يقوم بإسماعهم مقاطع نصية ثم بطرح أسئلة مباشرة عليهم. تستهدف ما يلي:

يميز فيها بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق. ويحدد الكلمات ذات الوزن المتشابه، من خلال ثلاث كلمات تنطق له. أو يعيد سرد القصة التي حكيت له. أو يصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة، وذلك من خلال عرض أمثلة متقاربة صوتيا، وعن طريق الاستماع والملاحظة يميز المتعلم بين الكلمات المسموعة مثل:

قشر / كشر – رقع / ركع – أسير / عسير – إبرة / عبرة – صبر / سبر. الخ.

الخاتمة:

يقتضي الانغماس الاستماعي التعرض المباشر للغة المراد اكتسابها، من خلال بيئة انغماسية طبيعية أو مصطنعة، يتم التركيز فيها على جل المهارات الاستماعية، وأشارت الجمعية الأمريكية للتعليم الانغماسي إلى ضرورة الاهتمام بهذا النوع من التعليم سواء في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، ذلك أن الانغماس الاستماعي هو أقرب الطرق إلى ترسيخ الكفايات اللغوية لما يتميز به من اتصال لغوي حقيقي.

وقد لاحظنا أهمية الانغماس الاستماعي في اكتساب اللغة ومهاراتها من خلال الاستماع إلى الأصوات الطبيعية أو الاستماع إلى الأصوات من خلال الوسائل السمعية البصرية، لما لها من قوة التأثير السريع والملموس على نمو المدارك، وإن

---

[2]– ينظر: نفسه. ص 72

برامج الأطفال تسهم في الارتقاء بمستواهم التعليمي بالاضافة الى أنه يجمع بين التعليم اللغوي والترفيه والفرجة في آن واحد.

إن هذه البرامج لا ينبغي أن تبقى على صورتها الحالية، فينبغي العمل على تطويرها من حيث الشكل والمحتوى لتواكب المستجدات الحضارية والثقافية بالإضافة إلى السعي إلى استحداث وسائل جديدة وبرامج ثرية أكثر تشويقا وثراء وترسيخا للمعارف اللغوية والثقافة الإنسانية.

وقد خلصت الدراسة إلى استخلاص النتائج التالية:

- العناية بالمجال الاستماعي في حقل تعليم اللغة، وإعطائه المكانة المناسبة.
- خطر الإعلام العامي على الفصحى.
- الحرص على التعرض المستمر للمسموعات المستهدفة مع انتقاء الأصوات المتميزة.
- العمل على تطوير آليات الاستماع وابتكار طرق استثمار المسموع.
- انتقاء النصوص المسموعة التي تحتوي على القواعد الضمنية والبنيات اللغوية الصحيحة
- تقويم عمليات الاستماع، واختبار نجاعتها، واستدراك نقائصها.
- تنويع المسموعات، وتنويع الوسائل.
- تغطية جميع المستويات اللغوية صوتا وصرفا ونحوا ومعجما.
- تغطية جميع المهارات استماعا وآداء وإلقاء وتوسيعا وتقليصا وتمييزا واسترجاعا الخ.
- ونقترح لتفعيل هذه البرامج يمكن إدراجها في مقرر تعليمي أو مخيم تربوي تعرض فيه الفقرات السماعية إلى جانب الملصقات القرائية في فترة مغلقة، يخضع فيها المتعلمون للتعرض للمادة اللغوية صوتا وصرفا ونحوا ومعجما وأداء بأسلوب مشوق.

ونشير في الأخير إلى أن هذه الدراسة مرفقة بتسجيلات صوتية لأصحاب الإلقاء المتميز.

المراجع:

1- ابن خلدون (عبد الرحمن). المقدمة (تاريخ العلامة ابن خلدون). ط1/ 1984 الدار التونسية للنشر.

2- عبد الرحمن حاج صالح. بحوث ودراسات في اللسانيات العربية. الجزائر. 2012. محمد

3- تمام حسان. مناهج البحث في اللغة. دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء. 1986م

4- محمد حماسة عبد اللطيف. النحو والدلالة. ط1/ 1983م.

5- مصطفى بوشوك. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. مطبعة النجاح الجديدة. ط3 /2000م

6- رياض زكي قاسم. تقنيات التعبير العربي.. دار المعرفة للطباعة والنشر. بيروت. ط2000/1م

7- فيصل حسين العلي. المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. دار الثقافة للنشر. الأردن. ط1989/1م

8- اسماعيل ظافر ويوسف الحمادي. التدريس في اللغة العربية. دار المريخ. الرياض. 1984م

9- علي أحمد مدكور. تدريس فنون اللغة. دار الفكر العربي القاهرة 2000م

10-رمضان عبد التواب. دراسات وتعليقات في اللغة.. مكتبة الخانجي. القاهرة. ط1994/1م

11-حسن شحاتة. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . الدار المصرية اللبنانية .

12- خلوفي صليحة. الفصحى المعاصرة في وسائل الاعلام. لغة الصحافة. تاليف مجموعة من الباحثين إشراف صالح بلعيد.

13- وردية قلاز. ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج افتح يا سمسم. مخبر الممارسات اللغوية. جامعة تيزي وزو.2016.

Michel pagé. Didactique des langues maternelles .1990 .Bruxelles.

14-جيلين ويلسون. سيكولوجية فنون الأداء. ترجمة: د/ شاكر عبد الحميد. عالم المعرفة الكويت رقم 258.

15-بشير إبرير. أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة.مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة.ع 7/ فيفري 2005.

الانغماس اللّغوي وأثره في صقل الملكة اللّسانية

أستاذ عبد القادر حمراني
جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف

الملخص:

تتباين درجات ترسيخ الملكة اللسانية، وتختلف بـــاختلاف المنـــاهج والآليـــات المعتمدة لتحقيق هذه الغاية والتمكين لها في نفوس المتعلّمين تمكينا يكفل لهم تحقيق الكفاءة التواصلية بنجاعة واقتدار. لقد أثبتت التجـــارب التراثيـــة فعّاليـــة عمليـــة الانغماس اللغوي في صقل الملكة اللسانية ورفع درجة الكفاءة التواصلية والبيانية. ومردّ ذلك إلى أنّ آلية الانغماس اللغوي تمثّل منهجا إجرائيا رائدا في بابه. ومسعى وظيفيا تُقطف فيه ثمار التعلّم من أقرب مورد وأصفى معين. ومـــا ذاك إلاّ لأنّـــه الأنسب إلى روح الفطرة الإنسانية التي قضت التجارب العلمية بنجاعتهـــا ووفـــرة مردودها. من هذا المنظور جاءت هذه الورقة البحثية لتبسط القـــول فـــي السّـــبل التعليمية التعلّمية الواجب اعتمادها لتحقيق الانغماس اللغوي المفضي إلـــى صـــقل الملكة اللسانية وترسيخها في نفوس المتعلّمين.

الكلمات المفتاحية: - ترسيخ الملكة اللسانية. - تحقيق الكفـــاءة التواصـــلية. - آلية الانغماس اللغوي. - القدرة على التصرف في البنى التركيبية.

المقال:

يحرص المختصون في تعليمية اللغات على التنظير والتطبيق للفعـــل التعليمـــي التعلّمي بما هو أقرب إلى منطق اللغة وواقع اكتسابها سعيا منهم إلى تمثّل كل مـــا من شأنه أن يحقّق مردودية أكبر في التحصيل ونجاعة أوفر في بنـــاء المعـــارف وتعزيز الملكة اللسانية فعلى هذا الأساس كانت فكرة الانغمـــاس اللغـــوي خيـــارا تعليميا هادفا أثبتت التجارب العلمية فعّاليته قديما وحديثا.

والانغماس في اللغة الدخول في الشيء «فالغين والميم والسين أصل واحد صحيح يدلّ على غطّ الشيء. يقال: غمست الثوب واليد في الماء، إذا غططته فيه، وفي الحديث: إذا استيقظ أحدكم من نومه فلا يغمس يده في الإناء.»[1] ولعلّ الشّحنة الدلالية التي يحملها هذا الجذر اللغوي تشير إلى أنّ فعل الانغماس في الاصطلاح يغمر صاحبه بما هو مستهدف من هذا الفعل التعلّمي حيث يهيّئ له المناخ المناسب ويدخله فيه إدخالا يكسبه عادة وطبيعة تصير جبلّة فيه.

يحقق مبدأ الانغماس اللغوي مردودية أكبر في التحصيل كونه من أنجع الأساليب التعليمية التعلّمية مثلما تصفه الدراسات الحديثة التي تراه وسيلة فعّالة تساعد المتعلّمين على إتقان اللغة واكتسابها ضمن مجموعة من السياقات.[2]

يقوم الانغماس اللغوي في جوهره على دعامتين اثنتين هما: اللغة المستهدفة، والفترة الزمنية التي تخصص لتحقيق الهدف وهذا ما بيّنه Shaban Brimani بقوله: «الانغماس اللغوي في أبسط تعريف له هو طريقة في تعلّم اللّغة الثانية في المدارس العادية من خلال استخدام اللغة الهدف في التعليمات وفي المناهج الدراسية.»[3] والذي يجب التنبيه إليه في هذا المقام أنّ العربية الفصحى في زماننا هذا قد انزوت بشكل كبير في واقع الاستعمال في حياتنا الاجتماعية بصفة خاصّة الأمر الذي يصيّرها وكأنّها لغة ثانية مثلما ينطق به الواقع المعيش، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنّ تعلّمها لا يختلف كثيرا عن طريقة تعلّم لغة ثانية للأسف الشّديد.

---

[1] – المقاييس في اللغة، أحمد بن فارس، تحقيق: شهاب الدين أبي عمرو، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص: 804.

[2] – ينظر:

Roy Lyster, grandes questions et options en pédagogie de l'immersion, Journal de l'immersion, Association Canadienne des professeurs d'immersion ,Ottawa, vol :31, N :03,2009,p :08.

[3] – Shaban Barimani, Immersion program : state of the art, Middle-East Journal of scientific Research, Idosi publications, 2012, p:952.

يرى العارفون بشؤون التعليم أنّ مبدأ الانغماس اللغوي هو من أنجع الأساليب التعليمية في امتلاك اللغات كونه يساعد على «إشاعة المناخ اللغوي الصحيح الذي يُنمّي عند التلاميذ مهارات اللغة العربية، ولعلّ أفضل البرامج في هذا الشأن برنامج الاندماج اللغوي Immersion langage programs والتي يحاط فيها التلميذ من كلّ جانب باللغة العربية منذ أن تطأ قدمه المدرسة العربية.»[1]

للإشارة فإنّ هذه الطريقة في التعليم ليست وليدة العصر الحالي فقد عرفت عند العرب قديما حيث تطالعنا كتب التراث بوعي الإنسان العربي بفعّالية ظاهرة الانغماس اللّغوي في اكتساب الفصاحة وتحقيق الملكة اللّسانية وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية للأولاد في البادية بطريقة طبيعية قائمة على الاحتكاك المباشر والمتواصل مع أهل القبيلة حيث يغدو الناشئ في ذلك المناخ فردا منهم في لسانه وشمائله. ولا يخفى ما لهذه الطريقة من نتائج ملموسة ومثمرة كون الانغماس الكلّي المستمرّ يؤثّر في سلوك اللغوي والعقلي والاجتماعي للفرد. وهذا الذي كان معمولا به عند أشراف العرب ووجهائهم الذين كانوا يرسلون أولادهم إلى المراضع في القبائل ولم يتركوهم عند أمهاتهم وكان ذلك منهج حياة اعتمده العرب إيمانا منهم بقوة مردوديته ونجاعته في الظفر بالمبتغى المنوط به. «لينشأ الطفل في الأعراب فيكون أفصح للسانه وأجلد لجسمه وأجدر أن لا تفارقه الهيئة المعربة ... وكان عبد الملك بن مروان يقول: أضرّنا حبّ الوليد لأن الوليد كان لحّانا لكونه أقام مع أمّه. وغيره من إخوته أسكنوا البادية فتعربوا ثم أدبوا فتأدبوا.»[2] وتذكر كتب السيرة النبوية أنّ الرسول صلى الله عليه وسلّم كانت رضاعته من قبل حليمة السعدية وهي من قبيلة بني سعد بن بكر وفي هذا يقول: « (أنا ابن عبد المطلب أنا

---

[1]– رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر: اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالتعاون مع البنك الإسلامي للتنمية، الرباط: 2002/11/31، ص:259.

[2]– فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير للعلامة محمد عبد الرؤوف المنّاوي ضبطه وصححه أحمد عبد السلام، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان ط:01 1415 هـ – 1994 م، 50/03

أعرب العرب ولدتني قريش ونشأت في بني سعد بن بكر) يعني استرضعت فيهم وهم من أفصح العرب (فأنى يأتيني اللحن) تعجب أي كيف يجوز على النطق باللحن وأنا أعرب العرب ولذلك أعيي فصحاء العرب الذين يتنافسون بالشعر في مناظم قريضهم ورجزهم ومقطعاتهم وخطبهم وما يتصرفون فيه من الكناية والتعريض والاستعارة والتمثيل وصنوف البديع وضروب المجاز والافتتان في الإشباع والإيجاز. »[1] هذا هو الانغماس اللغوي الذي تركّز عليه الدراسات الحديثة التي تستفيد من تجارب الأمم وتؤكّد على مصداقية هذا المسعى ومردوديته العالية في صقل الملكة اللغوية. وفي هذا يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: «وأعظم شيء أثبته العلماء هو أنّ هذه المهارة (الملكة اللغوية عند علمائنا القدامى) لا تنمو ولا تتطوّر إلاّ في بيئتها الطبيعية وهي البيئة التي لا يُسمع فيها صوت أو لغو إلاّ بتلك اللغة التي يراد اكتسابها. أمّا خارج هذا الجوّ الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدّا أن تنمو فيه الملكة اللغوية. فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلا بدّ أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدّة معيّنة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدّة كافية لتظهر فيه هذه الملكة. وهذا الآن أصبح بديهيا إلا عند بعض المسؤولين وقد جرّبوا ذلك واتّضح أنّه الحلّ الوحيد وذلك مثل ما يفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأوّل يمنعونهم من السماع والتحدّث بغير اللغة التي سيتلقون بها دروسهم، وقد نجحت الفكرة إلى حدّ بعيد. وعلى هاتين الحقيقتين بُنيت ما يسمّى بالطريقة المباشرة فلا يلجأ فيها أبدا إلى لغة المنشأ (لغة الأمّ) وبالتالي فالترجمة منبوذة حتى ترسخ الملكة، وتقدّم المشافهة على الكتابة.»[2]

---

[1]– م ن: 50/03.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، 2007، 193/01.

وإلى جانب هذه الطريقة التي آتت أكلها وثمارها هناك وسيلة أخرى محقّقة لهذا الغرض وإن كان على تفاوت في النتيحة وهي طريقة انغماس بكيفيــة مدروســة تقتضي مناخا خاصّا وشروطا معيّة تجعل المتعلّم آخذا بحظّ وافر من العلــم الــذي يسمح له بصقل ملكته اللسانية. تلك هي طريقة التأديب التي كان يعتمدها الخلفــاء خاصّة في تكوين أبنائهم وإعدادهم لتحمّل المسؤولية وهي في مجملها عبارة عــن «عمل تربويّ شامل يؤخذ فيه الطّفل إلى تربية معرفية وسلوكية في شتّى العلــوم تشتمل حفظ ما يجب أو يحسن حفظه ومعرفته. ومعرفة أصــول العلــم، وتحفــظ المسائل التي يحتاج إليها، وتمرين اللسان على الكلام والإنشاء وتنمية ملكته الأدبية وتمرينها على التمييز بين أنواع الكلام ومقاماتــه، وتقــويم ســلوكه وأخلاقــه.»[1] وبخصوص هذا النمط في التأديب يذكر ابن خلدون أنّ " من أحسن مذاهب التعلــيم ما تقدم به الرشيد لمعلّم ولده. قال خلف الأحمر: بعث إلي الرشيد في تأديب ولــده محمد الأمين فقال: «يا أحمر إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة، فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين. أقرئه القرآن وعلّمه الأخبار وروّه الأشعار وعلّمه السّنن، وبصّره بمواقــع الكــلام وبدئه وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم، إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد، إذا حضروا مجلسه. ولا تمرنّ بــك ســاعة إلا وأنــت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه، فتميت ذهنه. ولا تمعن فــي مســامحته فيستحلي الفراغ ويألفه. وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهمــا فعليــك بالشدة والغلظة. »[2]

فالطريقة هذه في جوهرها لا تختلف كثيرا عن جوّ المدرسة الحالية في الشّــكل والهدف. ولعلّ الفارق الجوهري كامن في كفاءة المؤدِّب ومستواه المتميّز بالقيــاس إلى ما تعرفه المدرسة من ضعف في هذا المجال والذي يجب أخذه بعين الاعتبــار

---

[1]– سليمان بن إبراهيم العايد، المؤدبون وتجربتهم في تعليم العربية، ص:10.

[2]– عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط:03، 1967، ص:1044.

بالنظر إلى الدّور الحاسم الذي يقوم به المربّي في إعداد المتعلّمين، وصقل مواهبهم. ولله درّ القائل:

وإذا المعلّم ساء لحظ بصيرة   جاءت على يديه البصائر حولا

بالنظر إلى ما سلف ذكره يمكن القول بأنّ التجارب العلمية الميدانية قد أثبتت بأنّ طرق اكتساب الملكة اللغوية نوعان:

1- اكتساب بالطبع والسليقة، وقد تجلّى ذلك بشكل سافر في طريقة الانغماس الكلّي للولد في محيط المنشأ على نحو ما كانت العرب تصنع بأبنائها عند إيفادهم إلى البادية.

2 – اصطناع المناخ اللغوي وذلك بالتمرّس على النصوص الفصيحة زمنا طويلا حفظا ودراسة، وهو ما تتبنّاه طريقة التأديب، وتسلكه المدرسة نظريا. وهو ما نودّ التركيز عليه في هذه الورقة البحثية بغية اقتراح ما يجب أن تكون عليه المدرسة في نهج تعليمها وذلك للاستفادة قدر المستطاع من فعّالية هذا التوجّه أعني الانغماس اللّغوي السليم وذلك بتوفير المناخ الملائم لمتطلبات هذا المبدأ وتلافي كلّ ما من شأنه أن يعكّر صفو هذا الانغماس مادّة وطريقة.

إذا كان نمط الحياة قد تغيّر بتغيّر الظروف والأحوال فلم تعد هناك بادية ننهل منها الفصاحة فطرة وسليقة مثلما كان سائدا في القديم وجب علينا أن نصطنع لذلك وسائل تعليمية تعلّمية تساعد على تحقيق الانغماس اللغوي وتكفل لنا تربية الذّوق العربي الأصيل وترسيخ مهارة التحكم في اللغة مشافهة وتحريرا. ولتحقيق هذه الغاية لا بدّ من إعداد العدّة اللازمة وفق دراسة علمية جادّة وهادفة تكفل حسن التمثّل وجودة الأداء. وقد أكّدت الدراسات التخصصية في هذا المجال أنّ امتلاك اللغة يقوم أساسا على عوامل ثلاثة وهي:

ا- كثافة الاتصال: بناء على أنّ اللغة هي وسيلة حياة ونمط اتّصال فعّال محقّق للأغراض في شتّى مناحي الحياة.

ب- مدّة التدريس: يقتضي الانغماس اللغوي أن تكون الفترة الزمنية المخصّصة للتدريس كافية لتطبيق هذه الآلية تطبيقا تتجلّى من خلاله آثار التعلّم في السلوك القولي للمتمدرسين.

ج- طريقة التدريس: تهدف عملية الانغماس اللغوي إلى جعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية حيث يكون عضوا فاعلا منفعلا في تجسيد التواصل اللغوي الوظيفي.

ولمّا كانت اللغة ملكة شبيهة بالصناعة وجب الأخذ بكلّ ما هو مساعد على إحكام هذه الصناعة مادّة وطريقة. وكان علماؤنا قد نظّروا لاكتساب الملكة اللغوية بما هو شافٍ في بابه على نحو ما بيّنه العلاّمة عبد الرحمن بن خلدون الذي جمع فأوعى وأجاد فأفاد حيث قال: «إنّ اللغات لما كانت ملكات كان تعلمّها ممكناً، شأن سائر الملكات. ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتآليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة. ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال. والذوق يشهد بذلك، وهو ينشأ ما بين هذه الملكة والطبع السليم فيهما كما يذكر بعد. وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً. ومن حصل على هذه الملكات، فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلّمها.»[1] لقد استطاع ابن خلدون بالاعتماد على ذكائه وخبرته وبصره بقضايا التربية والتّعليم أن

---

[1]- م ن ص:1080-1081.

يرسم معالم الانغماس اللغوي المثمر الذي أثبتت التجارب العلمية نجاعته ووفرة مردوده. وهو وإن كان قد خصّ المادّة والطريقة بالذّكر في هذه الفقرة فهذا لا يعني إقصاؤه لعوامل أخرى تسهم في إنجاح هذه العملية.

ولعلّه من الأهمية بمكان الإشارة بهذا الصّدد إلى أنّ التفهّم لمنازع العرب والمواءمة بينها وبين مقتضيات الأحوال ليس بالأمر الهيّن الذي يمكن الوقوف عليه من غير معلّم بصير بسنن العرب في كلامها وخبء المعاني في انتظامها. وعلى هذا الأساس يكون دور المربّي فعّالا في الأخذ بيد المتعلّم وتحقيق الانغماس الفعّال في بحر المعاني فضلا عن حسن اختياره لجودة النصوص لأنّ حصول الملكة اللغوية يكون بكثرة الحفظ وجودتها بجودة المحفوظ الذي تصقل به الذّاكرة المغذية للملكة اللسانية وهو نبّه إليه ابن خلدون قائلا: «وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته، تكون جودة الملكة الحاصلة عنه للحافظ. فمن كان محفوظه من أشعار العرب الإسلاميين شعر حبيب أو العتابي أو ابن المعتز أو ابن هانىء أو الشريف الرضي، أو رسائل ابن المقفع أو سهل ابن هارون أو ابن الزيات أو البديع أو الصابىء، تكون ملكته أجود وأعلى مقاماً ورتبة في البلاغة ممن يحفظ أشعار المتأخرين مثل شعر ابن سهل أو ابن النبيه أو ترسل البيساني أو العماد الأصبهاني، لنزول طبقة هؤلاء عن أولئك. يظهر ذلك للبصير الناقد صاحب الذوق. وعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام، ترتقي الملكة الحاصلة لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها. وذلك أن النفس، وإن كانت في جبلتها واحدة بالنوع، فهي تختلف في البشر بالقوة والضعف في الإدراكات.»[1]

وإذا كان من الممكن أن نحقّق هذا الانغماس اللغوي في المحيط المدرسي فإنّ فعّالية ذلك التلقي ستضعف –لا محالة– لمّا نغادر أسوار المدرسة إلى غيرها من

---

[1]–م ن ص:1112.

ميادين الحياة التي يُعكّر فيها صفو اللغة بشتّى أساليب التخاطب الهجينة التي تلقي بظلالها على ما تمّ اكتسابه فتطفئ جذوته. " فالكارثة التي أصابتنا هو في انزواء العربية وابتعادها عن الميادين النابضة بالحياة وهي التخاطب اليومي لأنّه تشترك فيه الخاصّة والعامّة.... أنّ اللغة التي توحّد صفوفنا وعقولنا وهي عماد شخصيتنا وهي العربية الفصحى لا يمكن أن يتمّ لها هذا إلاّ إذا استعملت بالفعل في جميع الميادين، وأن لا تبقى لغة أدب ولغة تحرير بل أن تدخل البيوت وتنزل على الشارع والمصانع والحقول وغيرها.»[1] فأمّا والحال هذه فإنّنا أشبه ما يكون بمن يحاول أن يتعلّم لغة ثانية غير لغته الأمّ التي اعتادها في سائر المعاملات اليومية وذلك أمر عسير المنال كما يقرّره أهل الاختصاص. لقد نبّه دوجلاس براون إلى ضرورة وجود دافعية قوية وإرادة نفسية كافية لتحقيق تمكّن لساني في لغة معيّنة حيث يقول: «أن نتكلّم لغتين... ذلك مسلك حياة، والذي لاشكّ فيه أنّك تتعرّض لتأثير هائل حين تكافح لتجتاز حدود لغتك الأولى إلى لغة جديدة، وثقافة جديدة وطريقة جديدة في التفكير والإحساس. ولا مراء في أنّك تحتاج إلى التزام وانغماس تامّين، واستجابة عضوية وعقلية وعاطفية كاملة كي تنجح في استعمال لغة ثانية استعمالا صحيحا، ذلك أنّ تعلّم لغة ثانية ليس مجرّد مجموعة من خطوات سهلة يسير أن تبرمجها ثمّ تؤدّيها بنفسك. بل لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تتعلّم لغة أجنبية دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية، فتعلّم لغة ثانية عملية مركّبة تتضمّن عددا لا حدّ له من المتغيّرات.»[2]

إنّ القول بأنّ مبدأ الانغماس يحقّق نتائج إيجابية في صقل الملكة اللسانية هو قول مرهون بتوفير عوامل النجاح والتي تعود في مجملها إلى الأقطاب الثلاثة للفعل التعليمي التعلّمي (المعلّم والمتعلّم والمادّة التعليمية) ولا يكون هذا المسعى

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج: 01/161–162.

[2]– دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجح ي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،1994، ص: 19

ناجحا إلاّ إذا ضُبطت وربطت فيه الغاية بالوسيلة ضمن تصوّر محكم ومدروس بعناية تامّة تأخذ في الحسبان وضع تصوّر علميّ مدروس يكفل للمتعلّمين امتلاك ناصية اللغة، وحسن تمثّلها في مختلف المواقف والوضعيات، لأنّ «اكتساب اللغة هو اكتساب مهارة معيّنة ...إنّ ما نرمي إليه بالنّسبة لمتعلّم اللغة هو إكسابه لمهارة معيّنة، وهي مهارة التصرّف في البنى اللغوية بما يقتضيه حال الخطاب وليس إكسابا لعلم النحو أو علم البلاغة. ويعتمد في ذلك على وسائل تعليمية متنوّعة فلا يقتصر هنا على إحداها دون الأخرى. فالمعروف عن تعليم اللغات أنّه إيصال لمعطيات لغوية مادّة وصورة والعمل على ترسيخها ولكنّه في الواقع أكثر تعقيدا من هذا التصوّر. فالمعرفة العملية للغة لا تنحصر في إحداث الكلام بل تتجاوزه إلى إدراكه في السماع والقراءة، ثم الترسيخ ليس فقط محصورا على تحصيل المعطيات في حدّ ذاتها بل في خلق القدرة على التصرّف فيها. فالتصرّف هو العمل في ذوات الكلم والتراكيب، وعلى هذا فالمعرفة العملية (لا النظرية) للّغة من حيث هي جهاز تنحصر في إحكام الانتقال من كلمة إلى أخرى ومن تركيب إلى آخر بتفريع هذا من ذاك على مثال سابق. ومجموع هذه المثل هي الأصول التي يقتنيها المتعلّم بكيفية لاشعورية بممارسته المتكررة العملية للخطاب وبالتمارين البنوية من جهة أخرى. فالعمل الاكتسابي للّغة يكاد يكون كلّه تمرّسا ورياضة مستمرّة، كلّما زادت وتواصلت زاد النموّ اللغوي وقويت الملكة. »[1]

والسّؤال الذي يطرح نفسه علينا بإلحاح هو هل أنّ كلّ ما يوجد في الكتب المدرسية وما يتعلّمه التلميذ داخل المدرسة مادّة وطريقة فعل مساعد على اكتساب الملكة اللّسانية، أم أنّ الأمر ينذر بخلاف ذلك؟ ويؤكّد هذا التوجّس الوضع المتردّي الذي يعكسه واقع الاستعمال اللغوي مشافهة وتحريرا في الميادين العلمية والعملية. وهو وضع يعكس خللا كبيرا في رسم وتطبيق معالم الانغماس الفعّال الذي يربّي الملكة اللّسانية لدى المتعلّم ويسهم في صقلها. وما ذاك إلاّ لضيق

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج: 01/185-186.

النّظرة لدى القائمين على التعليم، وعدم تفطّنهم لمكمن الدّاء الذي أصاب الألسـنة. لقد فاتهم أنّ ملكة اللّسان غير صناعة العربية مثلما نبّه إليـه العلمـاء فـي هـذا الميدان.[1] فشتّان بين المعرفة العملية للّغة والمعرفة النّظرية لها النّاجمة عن إعمال الفكر في بنية اللّغة وأوضاعها المختلفة ممّا له علاقة بعلم النّحو الذي يدرس تلـك البنى والأساليب دراسة وصفية تحليلية للوقوف على أنظمتهـا، بخـلاف المعرفـة العملية التي لا تستدعي معرفة تلك القوانين النّحوية. إنّما تقوم على عملية التمثّـل والمحاكاة لما هو جارٍ في الاستعمال من كلام العرب الذي استقرّ في الأذهان نتيجة الدّربة والمران والحفظ للمأثور من شعرهم ونثرهم. وكان قد نبّه إلى هذه الفكـرة العلميّة عبد القاهر الجرجاني سعيا منه إلى ضرورة التفريق بين المعرفة الضّـمنية للنّحو (grammaire implicite) وبين المعرفة الصريحة له (grammaire explicité) حيث قال: «قالوا: لو كان النظم يكون في معاني النحو لكان البدوي الذي لم يسـمع بالنحو قط، ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئاً مما يذكرونه لا يتأتى له نظم كلام. وإنا لنراه يأتي في كلامه بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو. قيـل:.... إنّ الاعتبـار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات، فإذا عرف البـدوي الفـرق بـين أن يقول: جاءني زيد راكباً، وبين قوله: جاءني زيد راكب، لم يضره أن لا يعرف أنه إذا قال: راكباً كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في راكب، إنه حال. وإذا قـال: الرّاكب، إنه صفة جارية على زيد. وإذا عرف في قوله: زيد منطلـق، أن زيـداً مخبر عنه، ومنطلق خبر لم يضره أن لا يعلم أنا نسمي زيـداً مبتـدأ.»[2] وفحـوى القول في هذا أنّ المتكلّم الذي اكتسب مهارة الاستعمال وقوّة التّبليغ لا يضرّه الجهل بقواعد النّحو كعلم نظريّ مادام أنّه قد حقّق الهدف المنشود من الكلام. «وإذا كـان الأمر كذلك فلا بدّ إذن من إيجاد الوسائل التّعليمية المناسبة لإكساب المـتعلّم هـذه

---

[1] – ينظر: مقدّمة ابن خلدون، ص: 1081 وكذا بحوث ودراسات في اللّسـانيات العربيـة، لعبـد الرحمن الحاج صالح 166/01.

[2] – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار المعرفة للطباعة والنّشر، بيروت، لبنـان، 1981، ص:320-321.

المهارة. أمّا إكسابه معرفة نظرية فهـذا يتـأتّى بعـد مرحلـة اكتسـاب الملكـة الأساسية.»[1] ولعلّ هذا هو الخطأ الذي وقع فيه أهل المغرب قديما لمّا لم يفرّقـوا بين ملكة هذا اللسان وصناعة العربية التي هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية كما يقول ابن خلدون الذي نبّـه إلـى هـذا التخليط قائلا: «فأجروا صناعة العربية مجرى العلوم بحثاً، وقطعوا النظـر عـن التفقه في تراكيب كلام العرب، إلا إن أعربوا شاهداً أو رجحوا مذهباً، مـن جهـة الاقتضاء الذهني، لا من جهة محامل اللسان وتراكيبه. فأصبحت صناعة العربيـة كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكتـه وأفاد ذلك حملتها في هذه الأمصار وآفاقها البعد عن الملكـة بالكليـة، وكـأنهم لا ينظرون في كلام العرب. وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث فـي شـواهد اللسـان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم فهو أحسن ما تفيـده الملكة في اللسان. وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علماً بحتاً وبعدوا عن ثمرتها.»[2] وهذا بخلاف ما كان عليـه الحال عند أهل الأندلس الذين أولوا عناية لتربية الذّوق البياني من خلال تمرّسـهم وحفظهم لشواهد العرب وأمثالهم، «والتفقه في الكثير من التراكيب فـي مجـالس تعليمهم، فيسبق إلى المبتدئ كثير من الملكة أثناء التعليم، فتنطبع النفس بها وتستعد إلى تحصيلها وقبولها.»[3] وهذه هي الطريقة الأقرب والأنسب إلى منطق اكتسـاب اللغة وامتلاكها حتى تصير وكأنها جبلّة في صاحبها. «إنّ هـذا المـران وكيفيـة إجرائه هو الذي يبحث فيه المختصّون في صناعة تعليم اللغات في عصرنا باعتماد ما أثبته علماء النفس والتربية واللسانيات. وقد توصّلوا إلى إثبات بعـض الحقـائق المتعلقة بتحصيل الملكة وذلك مثل سهولة اكتساب اللفظ الجديد أو الغريـب علـى

---

[1] – عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج: 166/01.

[2] – ابن خلدون، المقدمة: 1084.

[3] – م ن ص:1083.

المتعلّم (مفردة كانت أو تركيبا) إذا جاء مكتنفا بألفاظ مأنوسة وكثرة القرائن اللفظية والحالية التي تدلّ على معناه ثمّ إذا وضع –في نصّ أو تمرين–مع الأصل الذي يتفرّع منه ومع الكثير من الفروع التي هي نظائر له وذلك حتى يستنبط المتعلّم بنفسه ودون ما شعور منه الإطار أو المنظومة النحوية الصرفية البلاغية التي يندرج فيها. فاكتساب لكيفية التصرّف بهذه المنظومة أي بكيفية التفريع الآلي اللاشعوري لهذا اللفظ ونظائره على الأصل في داخل النّظام الذي ينتظمه هو اكتساب لآلية هامّة من آليات اللغة وبالتالي جزء هامّ من الملكة اللغوية. وهذا يعني أنّ هذه الملكة لا يمكن أن تكتسب باستظهار القواعد النحوية والبلاغية والاكتفاء بحفظ النصوص لأنّها هي قبل كلّ شيء مهارة وقدرة على إجراء القواعد النحوية والبلاغية وقدرة على التصرّف في الكلام بكيفية غير شعورية. وهذه القدرة تكتسب كجميع المهارات بالممارسة الممتدّة المنتظمة في جوّ ملائم لها كما أنّ هناك حقيقة أخرى جزئية ترتبط بهذا الذي ذكرناه وهي أسبقية الاكتساب للمطّرد على الأقلّ اطّرادا، واكتساب الشواذّ بعد ترسيخ اللفظ المقيس.»[1]

وجملة القول فيما سبق ذكره أنّ امتلاك اللغة عن طريق هذا النوع من الانغماس وهو اصطناع مناخ دراسي ملائم لتحصيل الملكة اللغوية يقوم أساسا على جملة من الآليات المساعدة على تحقيق هذه الغاية والمتمثّلة في:

1- السّماع:

للسمع أثر فعّال في بناء الملكة أو تقويضها فهو يُحكِمها ويقوّيها إذا خلا من اللحن. وينزل بها سافلا إذا اعتراه فحش اللحن والرديء من القول، لذلك قيل: السمع أبو الملكات اللسانية. ولا يخفى ما للمحيط من سلطان على الفرد في الاستعمال اللّغوي الذي تفرزه وتفرضه المعاملات اليومية التي تلقي بظلالها على تكوين الملكة اللسانية. وعلى هذا فإنّ «المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية

[1] – الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج:01/167-168.

تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيلقنهـا أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصـفة راسـخة ويكون كأحدهم.»[1] والجدير بالذّكر في هذا الباب هو أنّ الاستعمال الفعلي للّغة في مختلف أحوال الخطاب هو الأصل الذي ينبغي أن يُقدّم لتحقيق مبدإ الانغمـاس لأنّ استعمال اللّغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريـرا بنـاء علـى أنّ «الكـلام المنطوق هو الأصل، أمّا لغة التحرير ففرع عليه. فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المتعلّم للغة الحية أوّلا وآخرا ولا يقتصر أبدا على ما يقـرأه مـن النّصوص المحرّرة. فالاستعمال الطبيعي للّغة يعتمد قبل كلّ شيء على المشـافهة، فإذا اكتفى فيه على الجانب الكتابي فقط أو قلّ نصيبه فـي التعلـيم فـإنّ الطّالـب سيضطر بعد تخرّجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة ... وهذا يكاد ينطبق علـى العربية التي تتعلّمها النّاشئة في مدارسنا على الرغم من وجود طرق حوارية فـي تحصيل الملكة وتمارين شفاهية بكثرة، وهذا لسوء فهم الأساتذة والمـربين بصـفة عامّة لجوهر اللغة.»[2]

إنّ الواقع المعيش الذي نحياه يعكّر صفو الألفة الحميمية التي يحياهـا المـتعلّم وهو يتعاطى التواصل اليومي مع الكلام الفصيح الذي يدرسه هذا إذا كان قد اختير له بعناية تامّة ممّا هو من جيّد المحفوظ أو المسموع وكان التواصل الشفاهي داخل القسم جاريا على نسقه. أمّا إذا كانت النصوص المدروسة من غير هذا الطّراز فإنّ ذلك ممّا يزيد الطّين بلّة فتضعف الملكة بسبب غياب التأثير المطلوب الذي يحـدث الاستجابة المرغوب فيها.

---

[1] – ابن خلدون، المقدمة:1071.

[2] – الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج:176/01.

2- جودة المحفوظ وكثرته:

لا بدّ لكلّ من رام صقل ملكته اللغوية أن ينغمس بعقله ووجدانه في بحر المأثور من الكلام العالي الطبقة ممّا هو معلوم بداهة في المدوّنة العربية. وفي مقدّمة ذلك القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وكلام فحول العرب وفرسان البيان شعرا ونثرا «فعلى مقدار جودة المحفوظ أو المسموع، تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة الملكة من بعدهما. فبارتقاء المحفوظ في طبقته من الكلام ترتقي الملكة الحاصلة لأن الطبع إنما ينسج على منوالها، وتنمو قوى الملكة بتغذيتها. وذلك أن النفس، وإن كانت في جبلتها واحدة بالنوع، فهي تختلف في البشر بالقوة والضعف في الإدراكات.»[1] ويقول في موضع آخر مبيّنا السبيل الأمثل لاكتساب الملكة اللغوية «ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم.»[2] ولاشكّ أنّ تحقيق هذه الغاية يكون ناشئا عن ارتسام المنوال الذي نسجوا عليه كلامهم في ذهنه.

2- الفهم والتذوّق:

أمّا الحفظ فتعتبر فيه كثرة المحفوظ وجودته، فالكثرة ليحقّق الانغماس الواسع حيث تتنوّع ضروب البيان وموارده الرافدة له. وأمّا الجودة فهي مطلوبة لتنمية الذّوق وإحداث التأثير اللاّزم، فعلى قدر جودة المحفوظ تجود حافظة المتعلّم وتصقل، فلمسالك البيان تأثير في الوجدان، وشحذ للأذهان. ولترسيخ تلك المكتسبات لابدّ من الدّربة والمران. ومجالهما الاستعمال الذي يجسّد تلك القدرات ويرسّخ الملكات. والذي يجب التنبيه إليه أنّ عملية الفهم للمقروء والمحفوظ جدّ

---

[1] - ابن خلدون، المقدمة، ص:1112.

[2] - م ن ص:1080.

مطلوبة كي يتحقّق الانغماس الفعّال الذي تظهر آثاره في السلوك الكلامي للمتعلّم ويصحبه التأثير الذي يكون مدعاة إلى حصول الذّوق المفضي إلى إدراك أعمق وتمثّل أوفق.. أمّا إذا كان الحفظ آليا وشكليا يقف عند حدود الملفوظ فيستظهره من غير وعي تامّ به، وفهم عميق لأساليبه انعدم التحصيل وضاع الغرض.

إنّ الانغماس اللغوي الحاصل بفعل الدّربة والمران على الأساليب الرفيعة حفظا ودراسة أمر مساعد على صقل الملكة اللّغوية حيث يتمغنط عقل المتكلّم بما حفظه فيُشحن ذهنه بما هو سارٍ فيه من نحو ضمنيّ في خواصّ التراكيب وما ينطبع في النفس من بيان آسر يصقل الطّبع ويربّي الذّوق بطريقة لا شعورية «داخل النظام الذي ينتظمه وهو اكتساب لآلية هامّة من آليات اللغة وبالتالي هو جزء هامّ من الملكة اللّغوية.»[1] وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنّ مشروع الانغماس اللّغوي له من الأساليب الإجرائية، والتطبيقات الميدانية ما يكفل له تعزيز مهارة التصرّف في الكلام بما يقتضيه حال الخطاب. ويبقى أصل الأصول في كلّ هذا هو العناية الكافية بالمتعلّم وذلك بتوفير المناخ المناسب والتفطّن إلى حاجاته التعبيرية في مختلف المقامات، ومن ثمّ تزويده بالمهارات اللازمة التي تكفل له تحقيق الكفاءة التواصلية القائمة على العفوية والطلاقة في التعبير وذلك هو المبتغى من الانغماس اللّغوي.

---

[1] – الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج:167/01.

الانغماس اللّغوي ودوره في تعليم اللّغة العربيَّة للناطقين بلّغات أخرى "الطلبة الصينيون أنموذجًا"

د. نسيمة سعيدي /د. نادية حسناوي
جامعة تلمسان

تحظى اللغة العربيَّة بمكانة مرموقة وذلك بحكم أن اكتسابها يعــد مطمحًـا لا يخلو من عسر, فمن تحديات هذه الألفية تعليم اللُّغة العربية للناطقين بلّغات أخرى، حيث سخر أهل الاختصاص وسائل ودعامات لأجل تعليمها للمتعلم الأجنبي، فعــدَّ مجال تعليميَّة اللُّغات من أبرز المجالات في البحث اللِّساني التطبيقي فهو يرمـــي إلى معالجة الصعوبات والعوائق التي تعترض سبل التعلم النموذجي للُّغة وتعلمهـا فكان موضوع مداخلتنا: **الانغماس اللّغوي ودوره في تعليم اللّغة العربيَّة للنـــاطقين بغيرها– الطلبة الصينيون أنموذجا** – إذ انطلقت الورقة البحثيَّة من ملاحظة ضعف الطالب الصيني الوافد على جامعة تلمسان – مركز التعليم المكثف للغـــات – فـــي مهارة المحادثة، لذا كان من الأهمية إنجاز دورة تعليميَّة مكثفة تبحث عــن أنجــع السبل والوسائل الكفيلة في تحقيق الملكة اللسانية في اللغة العربية، وهو ما نرمـــي إليه من خلال تنظيم هذه الدورات التعليمية المكثفة بمركز التعليم المكثف في إطار التبادل العلمي بين جامعة تلمسان وجامعة سيتشوان للدراسات الدوليـــة – الصـــين .فمن بين الركائز التي اعتمدناها في معالجة هذا الموضوع مسألة اكساب الطلبـــة الصينيون مهارة المحادثة في أقل وقت ممكن وبكفاءة عالية. الأمر الذي دفعنا إلى إجراء تجربة ميدانية للتحقق من صحة ما رأينـــاه فـــي الطـــرح النظـــري لهـــذا الموضوع. وعليه فإن المداخلة ستجمع بين البعد التأصيلي التأسيسي في رسم معالم هذا الموضوع وتوضيح بعض جزئياته.

بدأت تتضح لنا معالم الموضوع، بعد الاحتكاك من أول يــوم بالطلبــة، حيــث لاحظنا ما يعانيه الطالب الصيني في مهارة المحادثة، ومحاولة منا لرســم رؤيــة استشرافية ممنهجة في تقديم دورة مكثفة مدتها ثلاثة أشهر، انطلقنا مــن معطيــات الواقع ومن معلومات مسبقة كتجربة مع الطلبة الأتراك خــلال الــدورة صــيفيَّة، واستندنا على أسس ومبادئ نظرية لسانية تطبيقية، ألا وهو مبدأ " الانغماس اللُّغوي " وذلك بهدف تحسين التحصيل وتحقيق الملكة اللسانية.

تتجسد أهمية الموضوع في كون اللُّغة المستهدفة هي اللُّغــة العربيَّــة القياســية الفصحى، والتي تعد أساس طلب العلم وتحصيل المعارف. وتأسيسا على ما ســبق، رأينا أن موضوع الانغماس اللّغوي ودوره في تعليم اللّغة العربيَّة للناطقين بلّغــات أخرى – الطلبة الصينيون أنموذجا، مهم لعوامل نوجزها في:

-كون هذه المداخلة تهدف إلى معالجة مهارة من مهارات تعليم اللغة العربيــة للناطقين بغيرها.

-اقتراح نموذج عملي في تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

-فتح مجال الإسهام في عصرنة تعليم اللغة العربيــة للنــاطقين بغيرهــا فــي الجزائر.

-إمكانية الإفادة من هذه المداخلة في تطوير تعليم اللغة العربية للأجانــب فــي الجزائر، وحمل المهتمين على ضرورة البحث في تطوير مجــال تعليميــة اللغــة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى ضوء كل ما ذكرناه كانت الإشكالية الجوهرية المتمحورة فيما يلي:

كيف يمكن الاستفادة من استخدام مبدأ الانغماس اللغوي فــي تنميــة مهــارة المحادثة لدى الطالب الصيني؟.

وتتفرع الإشكاليَّة إلى أسئلة جزئيَّة تتمثل في:

-ما موقع الانغماس اللُّغوي في برامج تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها فــي مركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان؟.

-ما أثر التواصل المستمر باللغة العربية الفصحى على كفاءة الطالب الصـــيني، وهل للمحيط اللُّغوي الخارجي أثر في ذلك؟.

كما نسعى من خلال هذه الورقة البحثيَّة إلى تشخيص أسباب ضـــعف مهـــارة المحادثة لدى الطالب الصيني الوافد على جامعة تلمسان هل يكمن في التداخل بـــين العامية والفصحى ؟،وعليه نقترح العلاج من خلال العمل التطبيقي، وتقويم ضعف المحادثة لديه وفي ضوء تطبيق مبدأ الانغماس اللُّغوي والذي ينص علـــى وجـــود فروق حقيقة بين أداء الأفراد المتعلمين، إن طبيعة المداخلة والاختصـــاص الـــذي تنتمي إليه دفعنا إلى الاعتماد على أسس ومبادئ تعلم اللُّغات في سياق منهج محدد للورقة، مع الاستعانة ببعض الأدوات العمليَّة في الجانـــب الميـــداني .أمـــا مـــنهج الدراسة، فقد غلب عليه الوصف في كل أوراق المداخلة مع التنويع في بعضها كما أن الدراسة الميدانية ارتكزت على المنهج التجريبي في صياغة مقتـــرح علاجـــي لتحسين مهارة المحادثة للطالب الصيني، والارتقاء بأدائه في التحدث بلغة عربيـــة فصحى قياسية، على ضوء برنامج يقوم على تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي.

أما تصميم العمل فقد جاء في مقدمة وجانب نظري أفردنا فيه التعريـــف بمفهـــوم الانغماس اللغوي، وكل ما يتعلق به من مصطلحات التي تساعد في فهم الموضـــوع واستيعابه، أما الجزء التطبيقي فهو عبارة عن تجربة تطبيق مبدأ الانغماس اللّغـــوي على الطلبة الصينيين بمركز التعليم المكثف للُّغات بجامعة تلمسان في ســـبل اختبـــار صحة ما اقترح من فرضيات والإجابة عن التساؤلات المذكورة ســـابقا وعـــن أثـــر التواصل الدائم باللُّغة العربيَّة الفصحى على أداء الطالب الصيني وتحصيله اللّساني.

كما اعتمدنا هذه المداخلة على مراجع ومداخلات كانت لنا خيـــر معـــين فـــي الكشف عن أسرار الانغماس اللغوي، محاولين تقديم سندا للمهتمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجزائر.

1-مكانة اللغة العربية وخصائصها:

من أهم ميّزات اللُّغة العربية اليوم قدمها، فهي تكاد تكون أقدم لغة حيّة مستعملة اليوم، لأنَّ النصوص المكتوبة تعود لأكثر من خمسة عشر قرنا خلت، بينما لا تزيد

اللغات الأخرى: الإنجليزية أو الفرنسية أو الإسبانية على سبعة أو ثمانية قرون. أما الأنظمة الصوتيَّة والصرفيَّة والنحويَّة لم تكن إلا بين القرنين الثالث عشر والرابع عشر الميلاديين. ثم إنَّ العربيَّة قد بقيت على امتداد تاريخها الطويل محافظة على وحدتها، فلم تتصدّع لتنقسم إلى لهجات، على غرار ما حدث للغة اللاتينية، ولم يطرأ على أصواتها وأبنيتها وتراكيبها تغيُّر يُذكر، ولم تنقسم إلى عربية قديمة وعربية حديثة، قد يستعصي القديم منها على فهم المحدثين.[1] كما تنفرد اللّغة العربيّة بزمرة من الأصوات والفونيمات الخاصة بها، والتي يقلّ تواردها في اللُّغات الأخرى مثل: الضاد والقاف وأصوات الحلق. بالإضافة إلى مختلف الظواهر الفوق مقطعية التي تصيب مقاطعها كإبدال الهمزة وإعلال حروف المد وغيرهما من الظواهر.

إن إدراج نحو اللُّغة العربيَّة الوظيفية داخل منظومة تعليم وتعلم اللُّغة العربيَّة يستمد مشروعيته من كونه يحاول أن يقدم حلولا لإشكالية كبرى تتعلق أساسا بمسألة تعليم وتعلم هذه اللُّغة، وإقدار المتعلم على التواصل بها كتابيا وشفهيا[2]. ولمعالجة هذا الموضوع وجب التطرّق لمفهوم الانغماس اللُغوي:

2-مفهوم الانغماس اللُّغوي:

يأخذ الانغماس اللُّغوي مفاهيم متعددة فيمكن تعريفه على أنَّه "استخدام اللُّغة الثانيَّة 50 % على الأقل في أثناء التعليم من خلال العام الدراسي، بالإضافة إلى تدريس الفنون اللُّغوية من خلال استخدام اللُّغة الثانيَّة"[3].

ويعرف بعض الباحثين الانغماس اللُّغوي بأنَّه "مدخل لتعليم اللُّغة، حيث يتم استخدام اللُّغة الثانيَّة كوسيلة لتدريس محتوى المواد الدراسيَّة بهدف التعليم بالانغماس إلى جعل الدارسين يتقنون استخدام اللُّغة الثانية بطريقة وظيفيَّة"[4]

كما يعرف الانغماس عند بعض الباحثين بأنَّه "عبارة عن طريقة لتدريس اللُّغة وعادة ما تكون هذه اللُّغة الثانية، حيث يتم استخدام اللُّغة المستهدفة في محتوى المناهج والوسائل التعليميَّة "[5]

وبناءا على ماسبق التطرق إليه، يتبين أن لما سبق التطرق إليه من التعريفات يمكن القول إجمالا في الانغماس اللُّغوي هو: "أسلوب تدريس لتنمية المهارات اللُّغويَّة لدى الدارسين، حيث يستخدم المعلمون ودارسو اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيَّة /أجنبيَّة اللُّغة المستهدفة وهي اللُّغة العربيَّة في أثناء الدراسة دون استخدام أيَّة لغة وسيطة بهدف الاعتماد على استخدام اللُّغة العربيَّة دون أيَّة لغة أخرى للتدريس أو خارج القاعات الدراسيَّة أو في الرحالات الخارجيَّة (السياحة) أو في المواقف اللُّغويَّة المختلفة التي يتعرض لها الدارسون. ويبحث الخبراء في مجال تعليم اللُّغات الأجنبيَّة عن أفضل الطرق التدريسيَّة والتقنيات الحديثة التي تساعدهم في التقليل الزمن الذي يستغرقه الدارسون في تعليم اللُّغات الأجنبيَّة بالإضافة إلى تقليل جهد الدارسين في تعلم هذه اللُّغات فمن أبرز هذه الأساليب أسلوب الانغماس اللُّغوي الذي يساعد الدارسين على الاندماج في تعلم اللُّغة الأجنبيَّة في وقت أقصر وبتكلفة أقل من الأساليب التقليدية السابقة في مجال تعليم اللُّغات. فبعد تعرضنا لتعريف الانغماس اللّغوي يمكن الآن التطرق إلى:

3-أهداف ومميزات الانغماس اللُّغوي:

من أهم أهداف ومميزات الانغماس اللُّغوي الذي يهدف إلى تعليم اللُّغة الأجنبيَّة -للطلبة الصينيين- نذكر ما يلي:

- تعزيز تطوير مستوى الكفاءة اللُّغويَّة في اللَّغة المستهدفة.
- تطوير الاتجاهات الإيجابيَّة للذين يتحدثون اللُّغة، كما ينمي لديهم الفخر بثقافتهم.
- يطور الانغماس اللُّغوي المهارات اللُّغوية التي تتناسب مع التوقعات المرتبطة بأعمار الدارسين وقدراتهم(6).
- وكذلك من أهدافه ومميزات الانغماس:
- تنميَّة المهارات اللُّغويَّة المختلفة كالاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة لدى دارسي اللُّغة العربيَّة من الناطقين بلغات أخرى.
- المساعدة في اكتساب دارسي اللُّغة العربيَّة التعابير الاصطلاحية في اللَّغة العربيَّة.
- تنمية المستوى الثقافي لدارسي اللُّغة العربيَّة من الناطقين بلغات أخرى.

•يطور الانغماس اللُّغوي الحصيلة اللُّغوية عند دارسي اللُّغة العربيَّة من الناطقين بلغات أخرى.

•يزيد الانغماس اللُّغوي ألفة الدارسين باستخدام اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيَّة/أجنبيَّة بالإضافة إلى تنميَّة الثقة لدى الدارسين أثناء استخدام اللُّغة العربيَّة كما يؤدي ذلك إلى إثارة دوافع الدارسين نحو تعلم اللُّغة العربيَّة.

4-خطوات الانغماس اللُّغوي:

لكي يتم تطبيق أسلوب الانغماس اللّغوي وهذا لضمان تحقيق أفضل النتائج يجب على القائمين في مراكز تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلغات أخرى تطبيق الخطوات التاليَّة:

أ.تحديد الهدف من استخدام الانغماس اللّغوي حتى لا تضيع جهود القائمين على تطبيق هذا الأسلوب، لأنَّ الهدف من استخدام الانغماس اللُّغوي قد يكون موجها نحو تنميَّة مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة.

ب. تدريب المعلمين على كيفيَّة تطبيق هذا الأسلوب وكيفيَّة التعامل مع الدارسين، وطرق تقديم الدعم المناسب لهم إذا واجهتهم أية مشكلة أثناء تعلم اللُّغة العربيَّة.

ج. توفير المواد التعليميَّة التي يتم استخدامها عند تطبيق أسلوب الانغماس اللُّغوي وهذه المواد يتم تصميمها تبعا للهدف المحدد من تطبيق الانغماس اللُّغوي.

د. محاولة تقسيم الدارسين تبعا للاختلافات اللُّغويَّة بينهم قدر الإمكان بحيث لا يتم تجميعهم من خلفيات لغويَّة متشابهة، حتى يتم إجبار الدارسين على استخدام اللُّغة العربيَّة كوسيلة للتواصل بين الدارسين بعضهم بعض بالإضافة إلى تجنّب استخدام اللُّغة الوسيطة بين الدارسين في البيئة الصفيَّة.

5-أنواع الانغماس اللُّغوي:

قسّم بعض الباحثين في مجال تعليم اللُّغات الانغماس اللُّغوي إلى ثلاثة أنواع:

5-1- الانغماس في المرحلة المبكرة:

يتم تطبيق هذا النوع في مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأوّل دراسي حيث يكون عمرُ الأطفال خمس سنوات ويتم استخدام اللُّغة الثانية كلغة وسيطة في التعليم، ويحاول معظم المعلمين استخدام اللُّغة الأولى والثانيّة في التدريس غير أنَّ معلمي اللُّغة الثانيَّة الذين يتميزون بالكفاءة اللغويَّة الممتازة يقدمون أنفسهم للدارسين على أنهم لا يجيدون إلاَّ استخدام اللُّغة الثانية وهذا يؤدي إلى تشجيع الدارسين على استخدام اللغة الثانيّة بكثرة كلما أمكن ذلك.

5-2- الانغماس في المرحلة الوسطى:

يتم تعليم الدارسين باللُّغة الأولى كما يتلقى الدارسون تعليم اللُّغة الثانيَّة لمدة 30-60 دقيقة يوميا لكي يتم إعداد الدارسين لمرحلة الانغماس في اللغة الثانيَّة كما أنَّ استخدام اللغة الثانيَّة كلغة وسيطة للتعليم يمكن أن تتأخر حتى الصفوف الابتدائيَّة، حيث يكون عمر الدارسين في سن التاسعة أو العشرة.

5-3- الانغماس في المرحلة المتأخرة:

وتبدأ هذه المرحلة في وقت متأخر في السنة الأولى من المرحلة الثانويَّة، ويتم تعريض الدارسين لتعلم اللغة الثانيّة لمدة 45-60 دقيقة يوميا وهذا التعرض ضروري جدا لتهيئة الطلاب للانتقال الناجح إلى تعليم اللَّغة الثانيَّة باعتبارها وسيلة أساسية لتعليم المواد الدراسيَّة باللُّغة الثانيَّة[7].

كما يرى بعض الباحثين أنَّ هناك ثلاث أنواع أخرى من الانغماس اللُّغوي وهي:

5-4- الانغماس الكلي:

يتم استخدام اللُّغة الثانيَّة في اليوم الدراسي بنسبة 100% وهذا يعني أنَّه سيتم تدريس جميع المواد الدراسيَّة باللُّغة الثانيَّة.

5-5- الانغماس الجزئي:

ويكون الاختلاف في التركيز على الوقت المتاح لاستخدام اللُّغة الثانيَّـة حيـث يصل إلى نصف الوقت المتاح في الانغماس الكلي لتعليم اللُّغة الهدف.

5-6- الانغماس ذو الاتجاهين:

_هذا النوع الأكثر شيوعا وانتشارًا في الولايات المتحدة الأمريكيَّة وفـي هـذا النوع يتم استخدام لغتين في برنامج الانغماس وهـذا سـبب تسـميَّة هـذا النـوع بالانغماس ذي الاتجاهين، إنَّ برنامج الانغماس ذي الاتجاهين تختلف اختلافا كبيرًا في ثلاثة خصائص هي:

- التعليم بواسطة لغتين.
- التعليم بواسطة لغة واحدة في كل مرة.
- التبادل اللُّغوي بين الزملاء.(8)

6- العوامل المؤثرة في برنامج الانغماس اللُّغوي:

من أهم العوامل المؤثرة في برنامج الانغماس اللُّغوي لتعلـيم اللُّغـة العربيَّـة للناطقين بلغات أخرى ما يلي:

6-1دوافع الدارسين واهتماماتهم:

حيث يمكن أن توفّر دوافع الدارسين واهتماماتهم في تعلم اللُّغة العربيَّـة كلغـة ثانيَّة / أجنبيَّة أو بصورة سلبيَّة.

أ- دور المعلم:

- يؤدي المعلم دورا مهماً في برنامج الانغماس اللُّغوي، وخاصة إذا كان المعلم مدربا على كيفيَّة استخدام الانغماس اللُّغوي، وإثـارة دوافـع الدارسـين وتنميَّـة اهتماماتهم نحو تعلم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيَّة / أجنبيَّـة وتقـديم الـدعم المناسـب للدارسين إذا واجهتهم أيَّة مشكلة في هذه المرحلة.

ب -المواد التعليميّة:

يمكن أن تجذب الدارسين بصورة فعَّالة نحو تعلم اللُّغة العربيَّة إذا كانـت هـذه المواد تشبع دوافع المتعلمين واهتماماتهم نحو اللُّغة العربيَّة.

ج –تحفيز الدارسين:

–يتم هذا من خلال تقديم المكافآت والجوائز التي تشجع الدارسين على استكمال المراحل التاليَّة في تعلم اللُّغة العربيَّة في المراكز التعليميَّة.

7–أهم المشاكل التي تصادف المتعلم الأجنبي عند تعلمه اللغة العربية بصفة عامة هي:

–منهج اللغة العربية في الاشتقاق وتوليد المفردات.

–طرق تصريف الأسماء والأفعال التي تعتمد على إدراك الميزان الصرفي لتلك الكلمات.

–تشكيل الكلمات وتبين حركات الإعراب والبناء مع تعدد السياقات.

كما أشار عبد الرحمن حاج صالح– رحمه الله – إلى مصطلح الانغماس اللغوي في قوله :" أن الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غير هذه اللُّغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملَّكة اللُّغوية فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بدأ أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة "[9]،وهذا ما يؤكد لنا أهم الأسس التي تبنى عليه مفهوم الانغماس اللغوي المرتكز على :

- طبيعة البيئة اللغوية المركز على اللُّغة الهدف والابتعاد عن الترجمة.
- إضافة إلى المدة الزمنية التي أقرها بضرورة كفايتها للحصول على ملكة لغويَّة.
- فتملك اللُّغة لا يكون إلا من خلال السيطرة التامة على اللغة الهدف والابتعاد عن الترجمة.

لأن تملك اللغة لا يكون إلا من خلال المواقف التعليمية حيث أن التواصل المستمر باللُّغة العربية للطالب الصيني والانهماك في استخدامها مدة زمنية كافية سيبقى للطالب سياقها التواصلي الطبيعي.

ربط عبد الرحمان الحاج صالح في بناء مفهوم الانغماس اللُّغوي بين الطرح العربي وما كان إليه التحصيل اللُّغوي بين الممارسات العربية القديمة وما توصلت

إليه اللسانيات الحديثة في الاكتساب اللغوي، إضافة إلى تجربة الشخصية مع برنامج تعليمية العربية الفصحى.

معايير اختبار المحتوى التعليمي والثقافي.

تقسيم مراحل الاكتساب اللغوي التي تحدد في برنامج الانغماس اللغوي بناء على درجة الإتقان أو التحسن اللغوي.

7- نشأة مركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان(*) وميزاته:

هو هيكل ذو خدمة مشتركة بين جميع الكليات الجامعية بتلمسان، تم فتحه منذ عام 1994م تحت اسم مختلف: معهد تعميم اللغة العربية وتعليم اللغة المكثفة، منذ مارس 2008 تم توقيع اتفاقية بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر من جهة والخدمات بالتعاون مع جامعات أجنبية، ثم أعطي الاسم الحالي للمركز (مركز التعليم المكثف للغات).

اللغات التي تدرس بالمركز: اللغة العربية – الفرنسية – الأسبانية – الألمانية – الإيطالية – التركية – الإنجليزية، الصينية..... نظام الدراسة بالمركز: دورتان عاديتان كل سنة

ملاحظة: تم إدراج اللغة العربية للطلبة الأجانب ابتداء من سنة 2011م.

من هم طلبة المركز؟

يستقبل المركز سنويا طلبة من جامعة تلمسان، أو من خارج الجامعة والذين يريدون تحسين مستواهم في لغة من اللغات الأجنبية، وأيضا طلبة من دول إفريقية، مسجلون مسبقا في كلية الطب، والهندسة المعمارية، وعلوم الحاسب الآلي، ليسانس في الفرنسية ... الخ يتبعون تعليم مكثف في اللغة الفرنسية وطلبة أجانب في إطار التبادل بين وزارة التعليم العالي ودول أجنبية.

8-اللُّغة العربيَّة المدرسة للطالب الناطق بلّغات أخرى بمركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان:

إنَّ اللغة العربيَّة التي تدرس للطلبة الناطقين بلّغات أخرى بمركز تعليم اللُّغات المكثف هي اللغة العربية الفصحى أو كما يسميها البعض اللغة القياسية والتي تستعمل

في كامل الأقطار العربية، داخل المدارس، الجامعات في المساجد والإعلام المكتــوب والمسموع ... وبالخصوص اللُّغة التي يتم الاتصال بها في شكلها الكتابي خاصة.

9-البرنامج المسطر لتطبيق مبدأ الانغماس اللغوي بالمركز:

نقصد بالمبادئ مختلف الطرق التي تؤدي إلــى تحقيــق الأهــداف التعليميــة المرجوة، كتوظيف القواعد النحوية، أيضا تحقيق تحاور بلغــة عربيــة فصــحى لأسباب منها:

أولا: إن العامية تختلف من بلد إلى بلد بل ومن منطقة إلى منطقة في كل قطر عربي.

ثانيا: الفصحى هي التي تلبي أغراض المتعلمين من الأجانب وتوفي بحاجــاتهم على المدى البعيد والنطاق الواسع بحيث لا يصعب عليهم الاستماع إلى أي عربــي وفي أي بلد والتفاهم معه في صورة موحدة.

ثالثا: اللُّغة العربيَّة هي الوعاء الحقيقي للقرآن الكريم والسنة النبوية، فإنَّ الدارســين للغة العربيَّة من أجل فهم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية ليواجهون مشكلات أساســية كبرى وعديدة لو قدمنا إليهم اللهجات أو الخليط منها ومن الفصحى.

10-استراتيجيات الانغماس اللُّغوي:

هناك أنواع من الإستراتيجيات يتبعها المتعلم أهمها:

- تحليل اللُّغة المتعلمة ومقارنتها بلغته الأم.
- نحن أمام متعلم واعي بما يتعلمه.

ورغم ذلك، لقد بيّن علماء علم النفس أن هناك أربعة إســتراتيجيات يســتخدمها جُل المتعلمين الكبار أثناء عملية التعلم عموما، وهي:

- الإستراتيجيات المعرفية.
- إستراتيجيات التخطيط وتسير الموارد.
- الإستراتيجيات الانفعالية.
- الإستراتيجيات الميتامعرفية.

11- الدراسة الميدانية:

يتمثّل العمل التطبيقي الذي أنجز في تجربة على 10 طلبة من الصين جامعة سيتشوان للدراسات الشرقية يدرسون بمركز تعليم المكثف اللغات بجامعة تلمسان قصدوا المركز من أجل تحسين لغتهم العربية. يتضمن هذا الجزء الإجراءات الميدانية التي قمنا بها منذ اختيارنا لعينة أي مجتمع البحث.

12- منهج الدراسة:

اعتمدنا في عرضنا على لمحة تاريخيَّة وصفيَّة لواقع تعليم اللغة العربية داخل مركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان التي بدأت سنة 2011م، بهدف تحديد طبيعة ظروف تعليمها وصولا إلى ظروف الوضع الراهن. كما سعينا إلى إبراز مزايا استخدام الوسائل التكنولوجية ومدى نجاعة تطبيقها للدفع بتعليم مادة اللُّغة العربيَّة داخل المركز بجامعة تلمسان.

13-البرنامج المسطر للانغماس اللُّغوي في المركز:

1- استعمال اللُّغة العربية الفصحى ونبذ الترجمة.

2- تخصص مدة زمنية كافيَّة.

العامل الزمني من أقوى العناصر وأهمها في عملية تطبيق مبدأ الانغماس اللُّغوي وهذا ما أشار إليه عبد الرحمن حاج صالح – رحمه الله- لما تحدث عن أبرز الخصائص العملية الإدراكية في تحصيل الملكة اللسانية :" أن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة".

عامل الزمن مهم جدا بالنسبة للطالب الصيني، ثلاثة أشهر كانت كفيلة بترسيخ التحدث باسترسال.

إعطاء وقت كافي للطلبة الصينيين للاختلاط مع الدارسين العرب لأن هدفنا من خلال مبدأ الانغماس اللُّغوي تحقيق الطلاقة اللغوية والكفاءة التواصلية وهذا تحقق من خلال إعطاء حجم ساعي مكثف للطالب الصيني من خلال الأنشطة اللغوية المختلفة بعيدا عن بعض الدروس الصعبة المقررة.

3- التنويع في طرائق التعلم:

كان التعلم انطلاقا من حاجات الطالب الصيني، استندنا فيها على طلـــب ممثـــل برنامج التبادل العلمي الصيني.

-خصصنا للطلبة بيئة تعليميَّة أكثر واقعية وغنيَّة باستخدام الوسائط المتعـــددة، والمعينات البصرية والسمعية.

-اختيار البساطة في المفردات.

-التشبع بصقل لغته العربية.

-التشجيع على الاستخدام الشفوي.

-مقابلة الأخطاء على أنها جزء من العملية التعليميَّة.

لقد قمنا بالتنويع في الطرائق، الحوار المتبادل بين المعلم والطالب.

<u>13-التوزيع المبني للمستويات التعليمية في برامج الانغماس اللُّغوي:</u>

مقدار الوقت حسب الأنماط المتعددة في الانغماس اللُّغوي يتغيـــر تبعـــا لرتبـــة المتعلم ومستواه الأكاديمي والبيئة اللُّغويَّة من خلال مفهوم الملكة اللُّغويَّة، المتمثلـــة في كونِّها قدرة تُكتسب في بيئتها الطبيعية وفي جو تفاعلي نشط، وتتعزز حصيلتها من خلال وظيفة اللُّغة التواصلية.

<u>14-خصائص الانغماس اللغوي في المركز:</u>

اقتضى تطوير مهارة المحادثة للطالب الصيني وإثراء مستواه بالانغماس، كمـــا وجب أن يسبق تنمية مهارات المحادثة نظرا لأهميته في تطوير الكفاءة التواصلية.

إن مهارة المحادثة والكلام تحمل دلالة الاستخدام والممارسة الفعلية للغـــة فـــي برامج الانغماس اللغوي حيث يوضع الفرد في وسط مجموعة لسانية تساعده علـــى استعمال اللُّغة ضمن أغراض ومواقف سياقية متنوعة، الأمر الذي مـــن شـــأنه أن يساعد الطالب على تعلم اللُّغة والمعرفة اللُّغوية في آن واحد.

<u>15-أشكال الانغماس اللُّغوي وأنواعه في المركز:</u>

ركزنا في العمليَّة التعليميَّة على متغيرين أساسين في تصنيف الفئات الطلابيـــة هما: عمر المتعلم، والمدة التعليمية وعلى أساس هذين المتغيـــرين تحـــدد أنـــواع

الانغماس اللغوي ومستوياته، فالوقت والمدة الزمنية التي يقضيها المتعلم مع اللغة متغير يحدد أنواع الانغماس وأشكاله، أما بين المتعلم فهو متغير يشير إلى المستويات التعليمية.

16-ماذا يحتاج الطالب الصيني؟

-فهو باتجاهه نحو مدينة تلمسان عنوان الأصالة والمعاصرة شمر واجتهد ليتعلم اللُّغة والأدب العربي والهدف المرجو من خلال التبادل العلمي أن يقيم الطالب الصيني بين أقرانه من الطلبة الجزائريين، ويتحاور معهم، ويتعايش ويتعود على البيئة اللُّغوية الجديدة، وينهم من العلم باللُّغة العربية ما استطاع، حتى يصبح معرب اللِّسان.

-اقتصر التعليم في مركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان، في تعليم اللغة العربية الفصحى على تطبيق برامج أكاديمية هادفة، انتقاها الإطار التعليمي المؤطر من بين الجامعات والمعاهد المختصة في تعلم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها وعلى رأسها جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة اسطنبول تركيا.

حيث حظيت اللُّغة العربيَّة على وجه الخصوص باهتمام القائمين على رأس جامعة تلمسان، من منطلق خدمة اللُّغة العربيَّة، ولأبعاد وخلفيات متعددة منها ما يرتبط بالقوميَّة والهويَّة العربيَّة، ومنها ما ارتبط بالجانب النفعي والربحي للتعليم بجامعة تلمسان. لذا كان الحث على تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها من السياسات الرشيدة التي انتهجتها جامعة تلمسان وخاصة بعد الإقبال المتزايد على تعلم اللُّغة العربيَّة من طرف الناطقين بغيرها.

-تهتم الصين بتعليم اللُّغة العربيَّة اهتماما بالغًا، فهم يقطعون المسافات الطوال بحثا على اكتساب لغة فصيحة، وتحقيق السلامة اللّغوية. وما الدورة التعليميَّة في إطار بروتوكول التعاون التعليمي بين جامعة تلمسان وجامعة سيتشوان لا خير دليل على أنَّ جامعة تلمسان لها جهد في تعليم اللُّغة العربيَّة بكل السبل والوسائل للطلبة الصينيين الوافدين عليها في إطار دورات تعليميَّة مكثفة مدتها من ثلاثة إلى ستة أشهر.

والبداية ممثلة في مركز التعليم المكثف للغات، الذي أصبح منارة لتدريس اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

17-نماذج من تطبيق مبدأ الانغماس اللُّغوي بالمركز:

يتوقف هذا البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشكل ركائز تدعم تحقيق الأهداف المسطرة المرجوة التي حددناها وفق العناصر التالية:

- لا تكون هناك لغة وسيطة.
- التعلم وفق التواصل الطبيعي الفعَّال.
- تكون فعاليات البرنامج ونشاطاته متنوعة يدور أغلبها في حجرة الدرس (النشاطات الصفية) وخارجية (النشاطات لا صفية).
- الاهتمام بتعزيز مهارة المحادثة.
- منح أكبر وقت للطالب للتحدث والقراءة.
- التقييم بشكل منتظم مستمر.

تعقيب.

إن نجاح البرنامج من عدمه يكمن في أن نوفر للطالب الصيني بنية لغويَّة حصرية فصيحة دون غيرها، حتى نسمح ونمكن الطالب من إتقان اللُّغة العربيَّة والتواصل بها، على حد قول الحاج عبد الرحمن صالح – رحمه الله – أن يعيشها هي وحدها لمدة زمنية معينة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها." فلا يستخدم لغته الأم (الصينية) ولا اللغة الوسيطة (الإنجليزية)، كما أن الترجمة غير مسموح بها حتى ترسخ اللغة العربية الفصحى.

ما نطمح إليه من خلال البرنامج توفير بيئة داخل حجرة الدرس أو غيرها تختار بناء على السلامة اللُّغويَّة، وصفائها من الدخيل اللُّغوي الأجنبي. غير أن هناك ضابطا آخر في تحديد أنماط هذا البرنامج التعليمي يتحكم فيه مؤشر اللُّغة المعتمدة في التدريس، أو الهدف المراد تحقيقها في نهاية الأمر، فإذا كانت الغاية من تطبيق البرنامج هو تعزيز الثنائيَّة اللُّغويَّة وبالتالي التدريس بلغتين، يتحول

الحديث هنا إلى الانغماس المزدوج المختلف عن بقية الأنماط في عدة أمور أخرى. الانغماس اللُّغوي يعتمد في المقام الأوَّل على العوامل الثلاثة الآتية:

- كثافة التواصل: حيث أن اللُّغة العربيَّة تصبح وسيلة الاتصال والتفاعل بين الطلبة أنفسهم.
- مدة التدريس: يشترط استيعاب لجميع مفردات البرنامج الدراسي.
- طريقة التدريس: حيث أن نجاعة إستراتيجية الانغماس اللُّغوي تتمثل في اعتمادها على الأسلوب المباشر والتواصل اللُّغوي الوظيفي.

إن تواجد الطالب الصيني في جامعة تلمسان، يدفع به إلى محاكاة اللغة المحيطة به بأصواتها وتركيبها، وتقليد مستوياتها، والانغماس اللُّغوي في المفهوم العام يعمل على توفير البيئة التيمن خلالها يكتسب المتعلم للغة العربية لا شعورية، شرط أن لا يتم التواصل إلا بها خلال مدة تواجده في تلمسان.

<u>18-ملامح تطبيقية:</u>

إن إرسال الطالب الصيني إلى الجزائر على وجه الخصوص إلى بلد عربي طلبا لسلامة النطق وصحة البيان سعيا إلى إتقان العربيَّة وتملك ناصيتها وتقويم اللِّسان بالتحدث باللُّغة العربيَّة، يدفع بالطالب الصيني إلى التعود على النمط الصحيح وتكرار استماعه من أهله وانتقاء البيئة اللُّغوية المناسبة المتميزة بصفاء الجو من التلوث اللُّغوي الذي شاع في المجتمع الجزائري بدخول فرنسا إلى الجزائر، وانتقال الطالب الصيني إلى جامعة تلمسان، معناه الانتقال إلى بيئة لغويَّة عربيَّة فصيحة والمقصود الابتعاد عن اللُّغة الأصليَّة للطالب الصيني واستعمالها حتى يتسنى له الاكتساب الجيِّد والتمكن من ملكة اللُّغة الثانية واللُّغة العربيَّة في بيئتها. الانتقال المباشر لبيئة اللُّغة العربيَّة الفصيحة مع توفير كل العناصر المساعدة على اكتساب البنى السليمة الصحيحة للُّغة العربيَّة.

حث الطالب على:

- الملازمة الشديدة والمباشرة لأهل اللُّغة العربيَّة والاحتكاك بهم.

•اكتساب اللُّغة في سياقات متنوعة واستخدامات مختلفة، أي يتعلم اللُّغة في كـــل وقت وفي كل حين، وكل فرد من جامعة تلمسان يعتبر معلم لغوي في نظر الطالب الصيني، كونه يتوفر على شرط الفصاحة ويتكلم بلغة سليمة.

•الممارسة الأمر الذي يعمل على ترسيخ وتقوية استعمال اللُّغـــة العربيَّـــة لأنَّ الملكة كما قال ابن خلدون إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوســـي الفعـــل تُوسيت الملكة الناشئة عنه.

•الانغماس اللُّغوي بالنسبة للطالب الصيني قائم على الانعزال في بيئـــة اللُّغـــة العربيَّة والاعتكاف على ممارستها ردحا من الزمن حتى تترسخ لديه ملكتها.

18-محددات إجرائية لمصطلح الانغماس اللغوي بالمركز:

-توفير الوسائل والوسائط التعليميَّة المساعدة على تعلم اللُّغة العربيَّة الفصحى.

-تأهيل المعلم وتكوينه على التواصل والتحدث السلس.

-تطوير الكفاءة اللُّغويَّة وتحسينها.

19-مستوى التحصيل اللِّساني في مادة المحادثة لدى الطلبة الصنيين:

كان التدريس قائم على التواصل الدائم بالعربيَّة الفصحى طوال الفترة الدراسية (الثامنة والنصف صباحا – الواحدة ظهرا) ثم فترة راحة ساعة ونصـــف، بعد ذلك مواصلة النشاطات لا صفية من الثانية والنصف حتى الرابعة مساء. تقـــدم الأنشطة اللغويَّة من خلال وحدة متكاملة غير منفصلة.

20-الجانب التطبيقي:

إن التداخل اللّغوي الذي يعاني منه الطالب الصيني لدى التحاقه بالدول العربيَّة بين العاميَّة والفصحى يُصعِبُ عليه مهمة التحدث بلغة عربيَّة فصحى سليمة، فهـــذا يعرقل مسار التحصيل والاستيعاب المعرفي حيث يجد الطالب الصيني عند التحاقه بمركز التعليم المكثف للغات أمام عدة مستويات لغويَّة متداخلة فيمـــا بينهـــا :ففـــي حجرة التدريس يجد المستوى الفصيح للغة العربيَّة، وخارج المركز يجد المســـتوى العامي المفصح، وخارج المركز يجد المستوى العـــامي المـــزدوج بـــين العربيَّـــة

والفرنسيَّة الأمر الذي يؤثر أولاً على نفسيَّة الطالب إذ يلجأ في جل الأحيان إلى استخدام الترجمة أو غيرها من الوسائل لفهم المقصود.

على هذا الأساس تبنى هذه الورقة للبحث في تقديم محتوى تعليمي قائم على انتقاء المحتوى وبنائه من خلال نماذج لغويَّة جيدة، ثم لغة التعليم انطلاقا من مبدأ الانغماس اللُّغوي لأجل إكساب الطالب الصيني الكفاءة في المحادثة وعلى هذا كان برنامجنا التعليمي يهدف إلى خلق التواصل المستمر للطالب الصيني باللُّغة العربيَّة طوال اليوم الدراسي وجعل الطالب يبتعد عن أجواء الترجمة.

21-البرنامج اعتمد على التنويع لضمان الانغماس اللُّغوي:

- اختيار النصوص بدقة.
- نماذج شعريَّة تعتمد على اللُّغة السليمة.
- نماذج تتسم بالمنفعة والتشويق الذي يستهوي الطالب الصيني، إذ كانت أول قصيدة لحافظ إبراهيم عن اللُّغة العربيَّة وقصائد لشاعر الثورة الجزائرية مفدي زكريا، وغيرها من المواضيع التي تلامس الجانب النفسي للمتعلم.

22-استراتيجيات الانغماس اللُّغوي:

- لدينا مدة زمنية محددة (دورة ثلاثة أشهر مع احتساب أيام العطل وغير ذلك).
- مدة زمنية في اليوم الدراسي، بالتركيز على مهارة المحادثة دون غيرها.
- إخضاع الطلاب إلى برنامج الانغماس اللُّغوي.

23-ملاحظات عن تجربة تطبيق مبدأ الانغماس اللغوي بالمركز:

لا حظنا تجاوب الطلبة مع الشعر بشكل ملفت للانتباه، حيث حفظ معظم الطلبة القصيدة كاملة في وقت جد قياسي ومجموع أبياتها ستة وعشرون بيتا في أقل من ثلاثة أيام بالرغم من أننا منحناهم أسبوع.

24-خطوات عمليَّة في تطبيق مبدأ الانغماس اللُّغوي:

تقوم على دراسة الخلفية التاريخيَّة للمتعلم من أجل الإفادة منها في فهم الصورة الحقيقية له.

قمنا بإحداث نوع من التغيير في الواقع التعليمي للطالب الصـــيني مـــن خــلال برنامج الانغماس اللُّغوي وطبيعة، وهذا ما نادى به المرحوم الحاج عبد الـــرحمن الحاج صالح.وملاحظة نتائج وآثار هذا التطبيق كانت منذ الوهلة الأولى.

25- سلبيات الانغماس اللُّغوي:

على الرغم من المحاسن والايجابيات التي يحملها أسلوب الانغماس اللُّغوي عند تطبيقه في اكتساب اللُّغة الثانية -اللُّغة العربيَّة - لدى الطلبة الصينيين إلاَّ أنَّه يحمل بعض المساوئ والسلبيات نجملها في النقاط التاليَّة:

1-صعوبة توفير المادة التعليميَّة التي يمكن استخدامها في الانغماس اللُّغـــوي، وذلك بسبب الصعوبة في إعدادها وتصميمها أحيانا

2- قد لا يتقبل متعلم اللُّغة العربيَّة أسلوب الانغماس اللُّغوي، إما لعدم قناعته أو لعدم استعداده لتطبيقه في البيئة الصفيَّة أو قد لا يكون متحمسا في تطبيقه مما يؤدي إلى فشل هذا الأسلوب في تنميَّة المهارات اللُّغويَّة

4- قد لا تجذب المواد التعليميَّة التي يحتوي عليها أسلوب الانغماس اللُّغـــوي، وقـــدلا تنمي دوافعهم مما يؤدي إلى تراجع الدارسين على تعلم اللُّغة العربيَّة كلغة ثانيَّة.

خاتمة:

أفرزت الدراسة النتائج التاليَّة:

- تتناول الدراسة موضوعا جديرا بالبحث، الهدف منه تخفيف ضعف تعلم اللُّغة العربيَّة لدى المتعلم الناطق بغير اللُّغة العربية.

- كونها تتدرج في الجهود الفرديَّة في مجال تعليم اللُّغة العربية للناطقين بغيرها.

-كونها تحاول تثمين مبدأ أصيل نادى به المرحوم الأستاذ الحاج عبد الـــرحمن الحاج صالح، ألا وهو الانغماس اللُّغوي، الذي يعتبر خلاصة ما طرح في مجـــال طرائق التدريس، إذ يُعدُ من أحسن الطرق وأنجعها في تعليم اللُّغات، يسمح للمتعلم بتحقيق كفاية مزدوجة: الأولى لغويَّة والثانية تواصليَّة.

-كون اللُّغة المستهدفة للتعلم هي اللُّغة العربيَّة التي حباها الله بالحفظ والصون.

-الانغماس اللُّغوي قديم قدم اللُّغة العربيَّة إن صح التعبير حيث كان يرسل العرب أبنائهم إلى البادية طلبا للفصاحة والسلامة اللغوية.

-وهذا ما تسعى إليه دولة الصين بإرسال أفواج من طلبتها المنتمين إلى قسم اللغة العربية وآدابها إلى دول عربية قصد توفير بيئة لغوية لأبنائهم.

وختاما لورقتنا، والتي نرجو أن تكون بداية لتسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان. أبرزنا شيئا يسيرا مما نقدمه في مركز التعليم المكثف للغات بجامعة تلمسان حيت استعرضنا نبذة عن المركز وعرضنا تجربتنا من أجل تعليم اللُّغة العربيَّة الفصحى للطلبة أو بعبارة أخرى للطلبة المبعوثين من الصين لتحضير دراساتهم العليا في الصين في تخصصات باللُّغة العربيَّة.

نأمل أننا أصبنا إلى حد ما في معالجة موضوعنا بالرغم من تشعب العناصر التي كانت تستدعي الوقوف على بعض الأمور وشرحها، والتي تختلف فيها الآراء، وكون الموضوع تعليمي يجعله صعبا فيحتاج إلى سبك الرأي الصائب.

ومن خلال تقويم لتجربتنا مع تعليم اللُّغة العربيَّة لغير الناطقين بها – الطلبة الصينيين أنموذجا– الذي أجريناه على مجموعة من هؤلاء الطلبة خلصنا إلى:

– الانغماس اللغوي، مسألة تعليمية حديثة اصطلاحيا، قديمة إجرائيا، نظر لها الفكر اللساني، وأسس لها تتلخص في استراتيجيات (الانغماس اللُّغوي) الواردة في الكثير من المهارات التراثيَّة العربيَّة، والمذكورة في أمهات الكتب والمدونات العربية القديمة.

-بناء محتوى تعليمي يرتكز على ما يحتاجه المتعلم في التواصل بسلاسة وطلاقة أكثر.

-لفت انتباه المهتمين بتعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بغيرها إلى ضرورة تأطير المعلمين على كيفيَّة المحادثة بعربيَّة فصحى بشكل صحيح دون تكلف مع اختيار الطريقة التعليميَّة الأنسب في التعليم مع ضرورة التنويع في التدريس (الوسائل – الطرق– الاستراتيجيات).

-الانغماس اللُّغوي لدى الطلبة الصينين يتحدد مسعاه إلى تحقيق الطلاقة اللُّغويَّة في اللُّغة العربيَّة، والتواصل بها كما يستعملها أصحابها، ولهذا ركزنا على المــنهج المباشر القائم على التلقائيَّة في تعليم اللُّغات دون الاعتماد على الترجمــة، إضــافة إلى استخدام الوسائل التعليميَّة لتحفيز الاستعمال اللُّغوي والحــض علــى التفكيــر والتعبير باللُّغة الفصحى.

-أصبح الطالب الصيني الوافد على جامعة تلمسان، يفصح اللُّغة العربيَّة.

-مركز التعليم المكثف للغات حاليا منارة لتعليم الفصاحة -عن طريــق كــادر تعليمي مؤهل - وموطنا يقوم فيه خلق برامج أكاديمية تساير مجال تعلــيم اللغــة العربية للناطقين بغيرها، من جهة أخرى، إن السير الحسن لتعليم اللُّغــة العربيَّــة يقتضي تضافر جهود عدة، نأمل أن تجد سبل التعاون فيما بينها.

وصفوة الكلام أن الفكرة الأساسية لهذه الورقة هي خلق مناسبة نحتك فيها مــع خبراء في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة للناطقين بلّغات أخرى، ومثل هــذه المناســبة العلمية مهمة ومفيدة ويحبذ لو نكون على مستوى تلك الأحداث الثقافية العلميَّة كلما سنحت الفرصة لنا والله ولي التوفيق.

المراجع:

1-محمد الدريج- التدريس الهادف (1) المساهمة في التأسيس العلمي لنمــوذج التدريس بالأهداف التربوية-قصر الكتاب - البليدة 2000 .

2-رشيدي طعيمة - الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعلــيم اللغة العربية —الرياض 1985.

3-Genesse,f learning through two language (firste ed) .cambridge ,mass: newbury house 117 ublishers (harper and row) ,1987, 01.

4-fortume t.w and tedick ,d.j one way , tow way and indigenous immersion : a, call for cross .fertilization .in t.w fortvne and d.j tedick (eds) pathways to multilinguation:evolving perspectives on immersion education ,2008 ,p 05.

5-pacific policy researche:centre : successful bilingual and immersion education models/ programs Honolulu kamehameha schools , researche and evaluation division 2010,p 01.

6-met ,myriam:foreign language immersion eric digest washingtion ,dc .eric clearinghouse on language and linguistics ,the educational resouwees information center: p

7- tallum , immersion handbook retrieved January 15 p :http :// clil .cd.ecml.at/link click.aspx? fileticket :t1y6601dmiy%3d&tabid :language :en-gb2005p10-13.

8-pacific policy research centre :successful bilingual and immersion education models programs "Honolulu .kamehameha schools researche and evaluation division

9-عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللِّسانيات العربيَّة، موفوم للنشر، دط، ج1، الجزائر، 2007،ص 193.

(*) تلمسان مدينة تقع في غرب الجزائر على بعد 600 كم من الجزائر العاصمة. تقع 830 مترًا فوق مستوى سطح البحر، والسكان المقيمون حوالي 700،000 نسمة.- عملت جامعة أبو بكر بلقايد منذ عام 1974 كمركز دراسي أولا ومن ثم أصبح قطبا جامعيا هاما في الجزائر منذ عام 1980 . (**) المحادثة هنا تقتصر على تحفيظ هؤلاء الطلبة نماذج من المحادثة العربية، وموضوعات المحادثة تكون محددة في مستوى بسيط من اللغة، أي الحد الأدنى من المفردات والتراكيب والمصطلحات الذي يمكن غي الناطق باللغة العربية من التفاهم مع أهل اللغة في حدود الأمور اليومية البسيطة التي يحتكون بها ويتعاملون معها، والمهم أن يتعرف على نمط الكلام والتعبير. من الخطة الدراسية للمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى ص11 .

(***) كتاب "العربية بين يديك" من أهم الكتب التي يمكنك من خلالها ربط القواعد بتراثنا اللغوي، وخاصة علوم القرآن الكريم والسنة النبوية، ويقبل الطلاب كثيرا على هذا الكتاب وهذا الكتاب يعد مادة أساسية للتعليم في جل البلدان العربية، تهدف هذه السلسة من الكتب إلى تمكين الدارس من الكفايات الثلاث: الكفاية اللغوية، والكفاية الاتصالية، والكفاية الثقافية. تراعي السلسلة التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها. أعدت السلسلة لثلاثة مستويات، وهي: المستوى الأساسي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، ولكل مستوى كتابان: كتاب للطالب وآخر

للمعلم، ويصحب السلسلة معجم بمفردات السلسلة، وأشرطة صوتية، تشمل السلسلة على اختبارت مرحلية في كل كتاب، مصغرة وموسعة، تناسب السلسلة المبتـــدئين في تعليم اللغة العربية. تأليف د عبد الرحمن بـــن إبـــراهيم الفـــوزان ود. مختـــار الطاهر حسين وأ. محمد عبد الخالق محمد فضل إشراف د. محمد بن عبد الـــرحمن آل الشيخ حقوق الطبع والنسخ محفوظة لدى مشروع العربية للجميـــع – مؤسســـة الوقـــف الإســـلامي المملكـــة العربيـــة الســـعودية. البريـــد الإلكترونـــي arabic4all@yahoo.com:

10– سعود بن عيد بن مشحن والهام يوسف محمود العلـــى الملتقـــى العـــالمي للمبدعين في التدريس الجامعي ص34 جامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلامية 1434 ه.

11– سعود بن عيد بن مشحن العنري والهام يوسف محمود العلـــى، الملتقـــى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي المحور الرابع ص30 جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 1434ه .

مشاريع الانغماس اللغوي الكلّي في كندا

*الإقامات اللغوية "sprachcaffeé"

دكتوراه حورية نهاري

مركز ب.ع. ت ت.ل .ع.، وحدة تلمسان.

الملخص:

الإقامات اللغوية من المشاريع الفعّالة في تعليمية اللغات الأجنبية وقف مبدأ الانغماس اللغوي الكلّي، وقد أثبتت جدواها في تعليم اللغة الأجنبية بيسر وإتقان، وتعدّ الإقامات اللغوية التي ينظّمها "شبراخ كافي" من خلال مدارسها الموزّعة في نقاط متعدّدة في العالم تجربة رائدة وذات جودة عالمية في مجال تعليمية اللغة الأجنبية، تهتمّ هذه المداخلة بالتعريف بهذا المشروع وذكر أهمّ ما يميّزه عن مشاريع الانغماس اللغوي الكلّي وشروط الالتحاق بها.

Summary:

Language residences of effective projects in the teaching of foreign languages Stop the principle of total linguistic immersion, has proven its usefulness in the teaching of foreign language with ease and proficiency. The language residences organized by "Sprachcaffe " through its schools distributed in multiple points in the world is a pioneering and world-class experience in the field of This course deals with the definition of this project and the most important characteristic of it is the projects of total linguistic immersion and the conditions for admission to it.

الكلمات المفتاحية: الانغماس اللغوي الكلّي – الإقامات اللغوية– شبراخ كافي.

Key words: total immersion language - Language residences – sprachcaffeé

المداخلة:

✓ **شبراخ كافي للإقامات اللغوية: مدارس للغات، للثقافة والاكتشاف**

شبراخ كافي شركة مستقلة للإقامات اللغوية ذات خبرة تزيد عن 30 سنة في تدريس اللغات الأجنبية. خبرتها وجودة خدماتها سمحت لها أن تكون من بين رواد شركات الإقامات اللغوية للكبار والشباب.في شبراخ كافي، هناك اعتقاد راسخ أن تعلم لغة لا يجب أن يقتصر على الدروس النظرية، بل يجب أن يمتد إلى انغماس تام لاكتشاف ثقافة وعادات وأنماط بلد الاستقبال .تصر أيضا على الممارسة الشفوية ومحاكاة وضعيات عن طريق لعب الأدوار بين الطلاب. سواء تعلق الأمر بالمدن التي تعج بالحركة، أو بالأماكن الهادئة أو الوجهات المليئة بالألوان، فإن إقامتك اللغوية مع شبراخ كافي ستسمح لك بإغناء وتعزيز معارفك في لغة اختيارك – وحتى اكتشاف تقاليد وثقافات أخرى!

توجت مدارس شبراخ كافي بالعديد من الاعتمادات والعلامات من قبل هيئات المراقبة الدولية المتخصصة بالإقامات اللغوية ودورات اللغة. أساليبها في التدريس المستندة على التواصل تضمن لك تقدما سريعا حسب أهدافك في لغة اختيارك. تتوزع إقاماتها اللغوية على أزيد من 30 مدرسة في أجمل مدن العالم.



- **الاعتمادات والعلامات-**

شبراخ كافي للإقامات اللغوية فخورة بمرافقتك في رغبتك في تعلم اللغات الأجنبية. هدفك: التعلم والإتقان. مهمتنا: توفير جميع الوسائل لتصل إلى أهدافك. الوسائل المتاحة: إقامات بانغمار لغوي كامل، دورات لغوية داخل مجموعات مكونة من مشتركين من مختلف الجنسيات وفرق بيداغوجية احترافية رهن اشارتك.



-مواقع وجهات الإقامات اللغوية في شبراخ كافي-

✓ **الاقامات اللغوية للشباب (13–24) في شبراخ كافي:**

اللغة	البلد	المدرسة
الإنجليزية	إنجلترا	لندن–برايتون–بورنموث
	مالطا	سانت جوليانز
	كندا	كالغري–مونتريال–اوتاوا–تورونتو–فانكوفر–فيكتوريا
	الولايات المتحدة	بوسطن–لوس انجلوس–نيويورك–مقاطعة أورانج
الألمانية	ألمانيا	فرانكفورت–مانيش
الإسبانية	إسبانيا	برشلونة–مدريد–مالقة
	كوبا	هافانا
الصينية	الصين	بكين
العربية	المغرب	الرباط
الإيطالية	إيطاليا	فلورنس–كالابري
الفرنسية	كندا	مونتريال
	المغرب	الرباط
	فرنسا	باريس–نيس

✓**فئات الدروس المقدمة في الإقامة اللغوية:**

الدروس المقدمة تنظم حسب الفرق، حيث يطالب المقيم بإجراء اختبار لتحديد مستواه في اللغة المعنية قبل انضمامه إلى فريق العمل، ويحضر الأستاذ دروسه وفق الطرق البيداغوجية المناسبة لمستوى المتعلم وتطلعاته،

أنواع الدروس: 10 فئات من الدروس–مناسبة لكل المستويات

*دروس في النحو والصرف

*دروس في المعجمية

*التعبير الشفوي

*التعبير الكتابي

*التواصل الشفوي

✓ **توزيع الدروس حسب الدورة التعليمية:**

العدد	المدة	نوع الدرس
الدورة العادية	1 أسبوع	20
الدورات شبه المكثفة	1 أسبوع	26
الدورات المكثفة	1أسبوع	30
الدورات بدوام جزئي	1أسبوع	10
الدورات الخصوصية	1أسبوع	10–20 –30
الدورات المكثفة للغاية	1أسبوع	40
الدورات المسائية	1أسبوع	20
دورات لغة الأعمال	1أسبوع	30
الدورات بدوام كامل	أسبوع 8	20
دورات التحضير للامتحانات	8أسبوع	20–30

✓ **الطرق البيداغوجية في شبراخ كافي:**

تم ترتيب الدروس وفقًا لمستوى الطلاب وتوقعاتهم وأهدافهم، إن مشاركة مستوى لغوي مشابه يتيح للطلاب الشعور بالثقة في المجموعة، يتم اعتماد الدروس

التالية: القواعد، الفهم الكتابي، التمارين والأنشطة، المحادثة، مع التركيز بشكل خاص على التعبير الشفوي؛ أما الطرق البيداغوجية المتبعة فهي: عرض الموضوع، لعب الأدوار، الاستماع إلى الموسيقى التصويرية، النقاشات ... عادة ما تكون الفصول الدراسية حيوية للغاية بسبب التواصل التفاعلي بين الطلاب والمعلم لأن المدرسين يستخدمون لغتهم الأصلية مما يسهل النطق والانغماس في اللغة يصف **البروفيسور يورغن بينكي**، الذي يقوم بتدريس اللغات في جامعة **هيلدسهايم** والتي تركز أبحاثها على تعلم لغة لأغراض مهنية، طريقة التدريس الخاصة بشبراخ كافي على النحو التالي: "تعلم بكل حواسك".

✓**الدورات المقترحة في شبراخ كافي:**

1–**دورة بدوام جزئي**: **10 دروس /الأسبوع**

تعتبر دورات الدوام الجزئي مناسبة للطلاب الذين يرغبون في اكتشاف اللغة و/أو تحديث معرفتهم باللغة التي تم تعلمها. عادة ما يتم إعطاء درسين في اليوم في الصباح الباكر، مما يترك للمقيم بقية اليوم لاستكشاف المنطقة. تتوفر هذه الدورات لتعلم اللغة الإنجليزية في الولايات المتحدة وكندا ولتعلم اللغة الإيطالية في كالابريا ولتعلم اللغة الإسبانية (باستثناء مالاغا).

***وصف الدورة:**

•متوفرة باللغات الإنجليزية والإسبانية والإيطالية

•مدة الدورة: أسبوعان على الأقل

•كثافة الدروس: درسان من 45 دقيقة في اليوم، من الاثنين إلى الجمعة

•عمر المشاركين: من 18 سنة

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز على مزيج من الجنسيات

•مستوى اللغة: مبتدئ–أساسي–متوسط–متوسط مرتفع–متقدم–متقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)

• تواريخ بدء الدورة: في الموسم المنخفض والمتوسط من حيث الطلب.

2-الدورات العادية: 20درس/الأسبوع

الدورات العادية هي حل وسط مثالي بين تعلم لغة أجنبية واكتشاف وجهة، مع صيغة 4 دروس في اليوم، والتي تحدث في معظم الأحيان في الصباح، يمكنك التمتع بفترة ما بعد الظهر لمراجعة واكتشاف المناطق المحيطة، سواء كنت مبتدئًا أو تريد تحسين مستواك في اللغة الإنجليزية أو الإسبانية أو الألمانية أو الإيطالية أو الصينية أو العربية. توفر لك **شبراخ كافي** مجموعة واسعة من الوجهات حول العالم لتسمح لك باكتشاف اللغة والوجهة والثقافة.

***وصف الدورة:**

•كثافة الدروس: 4 دروس من 45 دقيقة في اليوم، من الاثنين إلى الجمعة (15 ساعة في الأسبوع)

•المواد التعليمية: المواد التعليمية متوفرة في المدرسة

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز على مزيج من الجنسيات

•مستوى اللغة: مبتدئ-أساسي-متوسط-متوسط مرتفع-متقدم-متقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)

•تواريخ البدء: كل عام

•تركز دورات شبراخ كافي العادية على الدروس التالية:

- درس واحد: القواعد النحوية والمفردات
- درس واحد: المشاركة الشفوية، لعب الأدوار
- درسان: القراءة، القراءة والفهم، الاستماع والفهم والكتابة

3-الدورات المكثفة: 30 درس/الأسبوع

الدورات المكثفة مناسبة للمشاركين الذين يرغبون على مدى فترة قصيرة من الزمن في الحصول على تدريب سريع، هذه الصيغة متاحة للجميع، يقوم فيها المقيم بإجراء اختبار لغوي أولي ليتم وضعه في مجموعة دولية من نفس المستوى.

***وصف الدورة:**

•الحد الأدنى لمدة الدورة: أسبوع واحد

•كثافة الدروس: 6 دروس من 45 دقيقة في اليوم، من الاثنين إلى الجمعة

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز على مزيج من الجنسيات

•مستوى اللغة: مبتدئ–أساسي–متوسط–متوسط مرتفع–متقدم–متقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)

• تواريخ البدء: طوال العام

• تدور دورات اللغة المكثفة في معظم الأحيان في الصباح وبعد الظهر وتتكون من:

– درسان: القواعد النحوية والمفردات

–درسان: المشاركة الشفوية، يلعب الأدوار

–درسان: القراءة، القراءة والفهم، الاستماع والفهم والكتابة

4–دورات مكثفة للغاية: 40 درس / الأسبوع

تعد دورات اللغة المكثفة للغاية مثالية للطلاب الذين يرغبون في رفع مستواهم في اللغة المحددة إلى أعلى مستوى متوفر، الحد الأقصى لعدد المشاركين في كل مجموعة في الدورات المكثفة للغاية هو 14 طالبًا. إن القرب من المعلم وكثافة الدروس تسمح للمدرس من مرافقة المقيم بشكل أفضل لضمان تقدمه في اللغة.

***وصف الدورة:**

•مدة الدورة: أسبوع واحد على الأقل

•كثافة الدروس: 8 دروس في اليوم، من الاثنين إلى الجمعة

•سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16–17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)

•مستوى اللغة: مبتدئ–أساسي–متوسط–متوسط مرتفع–متقدم–متقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)

• تواريخ بدء الدورة: متوفرة على مدار العام، في تواريخ البدء المحددة في صفحات الوجهة.

•الدروس المقدمة:

–3 دروس: قواعد اللغة والمفردات

–3 دروس: المشاركة عن طريق الفم، لعب الأدوار

–درسان: القراءة، القراءة والفهم، الاستماع والفهم والكتابة

5– الدورة التدريبية المجتمعة: combiné

هل فكرت في تعلم لغتين في نفس الوقت؟ هل حلمت أن تكون قادراً على الانغماس في لغتين في الوقت نفسه؟ من الممكن الآن بفضل شبراخ كافي!

تقدم شبراخ كافي اتخاذ مقررين مختلفين للغة في مدرسة واحدة، على سبيل المثال، في مدرسة مونتريال بكندا يمكنك تعلم اللغة الإنجليزية والفرنسية في إقامة لغوية واحدة، هذه هي أفضل طريقة ليزج المقيم نفسه في ثقافة ثنائية اللغة حيث يتم التحدث باللغتين كل يوم من قبل سكان المدينة، تقدم شبراخ كافي الخيار نفسه في المغرب حيث يمكن اختيار الدورة التدريبية المشتركة وتعلم اللغة العربية والفرنسية في المكان نفسه. أما بالنسبة لأولئك الذين يرغبون في تعلم اللغة الألمانية وتحسين لغتهم الإنجليزية، تعرض مدرسة فرانكفورت بألمانيا دورة مشتركة في اللغة الألمانية والإنجليزية في قلب هذه المدينة الأوروبية العظيمة.

•لماذا هذه الدورة:

• يمكنك توفير الوقت من خلال تعلم لغتين بالتوازي

• يمكنك تقليل ميزانية السفر الخاصة بك واختيار وجهة واحدة: تعلم لغتين بسعر الرحلة

• الانفتاح على ثقافتين وتجربة إقامة ثنائية اللغة تمامًا

***وصف الدورة:**

• خبرة في ثقافة ثنائية اللغة

• دورات اللغة الألمانية والإنجليزية في ألمانيا

• دورات اللغة الإنجليزية والفرنسية في كندا
• دورات اللغة العربية والفرنسية في المغرب
• 30 درسًا في الأسبوع
• توزيع الدروس:
–30 درسًا في الأسبوع (درس واحد = 45 دقيقة)
–20 درسًا قياسيًا في اللغة الرئيسية (الصباح)
–10 دروس فردية أو جماعية في اللغة الثانوية (بعد الظهر)

6– الدورات الخصوصية:

الدروس الخصوصية هي الطريقة الأسرع والأكثر كثافة في تعلم اللغة وتحسين المهارات اللغوية للمتعلم، تتسم خطط الدروس الخاصة بالمرونة وتسمح للمقيم باختيار كثافة الدروس: 2 أو 4 أو 6 دروس يوميًا.

يمكن أيضًا دمج باقة الدروس الخصوصية مع باقات الدورات الأخرى، مما يتيح لك الاستفادة من التدريب الجماعي للمجموعات والصيغة المخصصة. هذا هو الحل الأمثل للأشخاص الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم في مجال معين أو كجزء من التدريب المهني في العديد من المدارس، يمكن تنظيم دورة خاصة لشخصين، إن أخذ دورة معينة عادة ما يتيح للطالب أن يتعلم وفق سرعته الخاصة.

***وصف الدورة:**

•الحد الأدنى لمدة الدورة: أسبوع واحد
• كثافة الدروس: 2، 4 أو 6 دروس من 45 دقيقة. في اليوم، من الاثنين إلى الجمعة
•عدد الطلاب: دورة فردية، دورة ثنائية –بناء على الطلب–
• سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16–17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)
•مستوى اللغة: مبتدئ–أساسي–متوسط–متوسط مرتفع–متقدم–متقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)
• مواعيد بدء الدورة: طوال العام

7-دورة بعد الظهر:

فصول بعد الظهر هي حل وسط مثالي بين تعلم لغة أجنبية واكتشـاف وجهـة، ستتيح صيغة 4 دروس من 45 دقيقة في اليوم للمقيم الاستمتاع بصباحه وأمسـياته لاكتشاف المناطق المحيطة.

***وصف الدورة:**

•3ساعات من الدروس يوميا

•الحد الأدنى للسن: 18 سنة

• وقت الفراغ في الصباح

•كثافة الدروس: 4 دروس من 45 دقيقة /اليوم، من الاثنين إلى الجمعة

•سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16-17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز علـى مـزيج من الجنسيات

• مستوى اللغة: مبتدئ-أساسـي-متوسـط-متوسـط مرتفـع-متقـدم-مـتقن (A1، A2، B1، B2، C1، C2)

•توزيع الدروس:

- درس واحد: القواعد النحوية والمفردات
- درس واحد: المشاركة الشفوية، لعب الأدوار
- درسان: القراءة، القراءة والفهم، الاستماع والفهم والكتابة

8-دورة لغة الأعمال: 30 درسًا / الأسبوع

تهدف دورة الأعمال إلى مساعدة الطلاب أو المحترفين الـذين يرغبـون فـي استخدام لغة أجنبية بشكل يومي في بيئة مهنية. إذا كـان امتلـك المقـيم بالفعـل أساسيات اللغة، ولكنه يرغب في اكتساب المزيد من الطلاقة فـي اللغـة المحكيـة لاستخدامها بسهولة أكبر في العمل، سواء في عملية البحث عن وظيفة أو الحاجـة إلى دعم باللغة الإنجليزية، أو كنت مستخدمًا وتحتاج إلى التخصـص فـي مجـال مهني معين.

***وصف الدورة:**

•الطلاب والمهنيين

•تكوين الدورات: 20 درس عادي + 10 دروس في لغة الأعمال. دروس لغة عادية في الصباح ودروس لغة الأعمال في فترة ما بعد الظهر.

•مدة الدورة الدنيا: من أسبوع إلى أسبوعين

•كثافة الدروس: كل يوم من الاثنين إلى الجمعة – درسان من 45 دقيقة في اليوم

•سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16–17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)

•جنسية المشاركين: مجموعات من المشاركين الدوليين، وينصب التركيز على خلط الجنسيات

•مستوى اللغة: متوسط–متوسط مرتفع–متقدم–متقن B1، B2، C1،(C2

• تواريخ البدء: طوال العام

9–**دورة طويلة المدى**:

تم تطوير دورات طويلة المدى للأشخاص الذين يرغبون في الحصول على دورات في اللغة لفترة أطول من 8 أسابيع في الخارج. هذه الصيغة هي أيضا الأكثر شعبية بين الطلاب الدوليين الراغبين في الالتحاق بجامعة أجنبية.

***وصف الدورة:**

•مدة الدورة: من 8 أسابيع

•كثافة الدروس: 20 أو 30 درسًا من 45 دقيقة. أسبوعيًا، من الاثنين إلى الجمعة

•سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16–17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز على مزيج من الجنسيات

• مستوى اللغة: جميع المستويات

•توزيع الدروس:

– درس واحد أو درسين: القواعد النحوية والمفردات

– درس واحد أو درسين: المشاركة الشفوية، تمثيل الأدوار

–درسان: القراءة، القراءة والفهم، الاستماع والفهم والكتابة

10-دورة التحضير للامتحانات:

التنمية العالمية والزيادة المطردة في التبادلات الدولية تجعل إتقان اللغات الأجنبية من المميزات الرئيسية، إن إتقان لغة أجنبية أو أكثر سيكون فائدة حقيقية لمسيرتك المهنية، تقدم شبراخ كافي دورات التحضير للامتحانات من أجل الالتحاق بجامعة كامبريدج، وتمنح الشهادات المعترف بها دوليا وهي التالي:

DAF -DSH -CILS -DELF -DELE -TOEFL -IELTS

***وصف الدورة:**

•مدة الدورة: من 12 أسبوع

•كثافة الدروس: 20 أو 30 درسًا من 45 دقيقة. أسبوعيًا، من الاثنين إلى الجمعة

•سن المشاركين: من سن 18 سنة (إمكانية 16-17 سنة عند الطلب وبإذن من الوالدين)

•جنسية المشاركين: مجموعات من الطلاب الدوليين، يتم التركيز على مزيج من الجنسيات

• مستوى اللغة: متوسط مرتفع-متقدم-متقن (B2، C1، C2)

✓**البرامج البيداغوجية المعتمدة في شبراخ كافي:**

تقدم شبراخ كافي مجموعة متنوعة من البرامج اللغوية لتحقيق الخبرة التي يرغب المشارك في اكتسابها أثناء دراسته للغات: الدراسة في الخارج والعمل على المستوى الدولي والسفر واكتشاف آفاق جديدة. حيث تم تصميم البرامج لتلبية احتياجات الجميعز

أ- **العمل أثناء العطلة:** اتبع تدريب اللغة لدينا واذهب إلى العمل بين 6 أشهر و1 سنة في الخارج! نحن نقدم برامج مختلفة من الإدماج المهني.

ب- **برنامج الجامعة:** تعدك شبراخ كافي لتحضير اختبار لغوي رسمي للدراسة في إحدى الجامعات الشريكة لنا.

ج- **الدراسة في المدرسة الثانوية الكندية:** الدراسة في مدرسة ثانوية كندية (تزيد أعمارهم عن 17 عامًا): يقدم هذا البرنامج دروسًا مكثفة في اللغة الإنجليزية قبل أن تتمكن من الالتحاق بمدرسة ثانوية في مونتريال أو تورنتو.

د- حزمة متعددة الوجهة: تمتع بالإقامة لزيارة العديد من مدارسنا في وقت واحد والسماح لك باكتشاف بلد بأكمله.

✓**اختبارات تحديد المستوى الخاص بالمشارك:**

قبل إنهاء إجراءات الإقامة، يتلقى المقيم عبر البريد الإلكتروني رابط اختبار تحديد المستوى الخاص به عبر الإنترنت. سيضعه هذا الاختبار، الذي يغطي قواعد اللغة والمفردات، في مجموعة مع الطلاب الذين لديهم مستوى مكافئ للمقيم. وبالتالي، سيتم تكييف دورات اللغة للمهارات اللغوية الحالية.

إن اختبار تحديد المستوى هذا لا يعني بأي حال اختبار لغوي رسمي. من المفيد وضع المقيم في المجموعة التي تتوافق مع مستوى لغته. ليس لزاما الإعداد لهذا الاختبار، ولا الخوف من عدم النجاح.

***المستويات اللغوية:**

أنشأ مجلس أوروبا مقياسًا من 3 مستويات (A، B، C) مصممًا لتقييم مستويات اللغة الأوروبية بشكل موضوعي ومشترك. وفقاً للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CEFR)، يتم تعريف المستويات الثلاثة على النحو التالي:

- A: متحدث أوّلِيّ
- ب: متحدث حر
- ج: متحدث ماهر

كل مستوى هو نفسه مقسم إلى قسمين (A1، A2، B1، B2، C1، C2).[1]

***توزيع الدروس حسب المستوى اللغوي للمشارك:**

يوضح الجدول أدناه اقتراحات شبراخ كافي حول المدة التي يجب أن يستغرقها المقيم للوصول إلى مستوى اللغة المطلوب. وهو يعتمد على صيغة الدورة المكثفة المكونة من 30 درسًا في الأسبوع. تعتبر الفترات الزمنية المحددة تقريبية فقط وقد تختلف النتائج الفعلية اختلافًا كبيرًا اعتمادا على الخبرة اللغوية والحضور خلال الفصل

1- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%

الدراسي، وبالتالي حتى إذا كان اختبار تحديد المستوى الخاص بالمقيم قد أشار إلى مستوى A2، فقد يستغرق الأمر أكثر من 4 أسابيع للوصول إلى مستوى B1.

المستوى المطلوب / المستوى اللغوي	C2	C1	B2	B1	A2	A1
متقن	أسبوعان					
متقن متقدم	**4 أسابيع**	أسبوعان				
متقدم	**6 أسابيع**	**4 أسابيع**	أسبوعان			
متوسط مرتفع	**12 أسبوع**	**6 أسابيع**	**4 أسابيع**	أسبوعان		
متوسط	**24 أسبوع**	**12 أسبوع**	**6 أسابيع**	**4 أسابيع**	أسبوعان	
أساسي	**48 أسبوع**	**24 أسبوع**	**12 أسبوع**	**6 أسابيع**	**4 أسابيع**	أسبوعان
مبتدئ	–	**48 أسبوع**	**24 أسبوع**	**12 أسبوع**	**6 أسابيع**	**4 أسابيع**

✓**باقات الإقامة في شبراخ كافي:**

تقدم Sprachcaffe عدة أنواع مختلفة من أماكن الإقامة التي تشترك في العديد من الميزات: جميع أماكن الإقامة قريبة من المدرسة، وسوف يتم دمج المقيم مع

طلاب من نفس عمره والحفاظ على جو دولي قدر الإمكـــان عـــن طريـــق خلـــط الجنسيات.

•اختيار أنواع المساكن

•قريب من المدرسة

•قريب من وسائل الراحة

• بيئة دولية

1-الشقق:

عادة ما تتم مشاركة الشقق بين 3 إلى 6 طلاب؛ لكل منهـــا مطـــبخ منفصـــل وحمام. يمكن اختيار البقاء في غرفة مفردة أو مزدوجة، اعتمادا علـــى الوجهـــة، يمكنك اختيار إقامة كاملة أو وجبة الإفطار.

•**الشقق** "**العادية**:" هذه الشقق مفروشة ببساطة؛ عادة تكون بالقرب من المدرسة وتتوفر على كل ما يحتاجه المقيم.

•**شقق مريحة:** هذه الشقق أكبر حجماً وأكثر راحة من الشقق "العادية" .

2-المدارس الداخلية:

توفر العديد من المدارس الفرصة للعيش في الإقامة اعتمـــادا علـــى الوجهـــة، الطلاب يعيشون ويتعلمون تحت سقف واحد. تتوفر غرف مفـــردة أو مزدوجـــة. يمكن طلب وجبة الإفطار أو إقامة مع وجبتي طعام أو إقامة كاملة اعتمـــادًا علـــى البلد الذي تتواجد فيه.

3-الأستوديو:

إذا كان المقيم يريد المزيد من الخصوصية، يمكنه البقاء في الاستوديو، غرفـــة مفردة أو مزدوجة. سيكون لديه مطبخ صغير مجهز ومراحيض / حمام.في بعض الأماكن يمكن طلب وجبة الإفطار والإقامة مع وجبتي طعام والإقامة الكاملة.

4-دار الضيافة:

دار الضيافة هي صيغة مناسبة بشكل خاص لأولئك الذين يرغبون فـــي عـــدم الاعتناء بأي شيء لأن التنظيف يتم كل يوم.

5-العائلة المضيفة:

إذا كان المقيم يرغب في اكتشاف عادات وثقافة البلاد، فإنه يوصـــى بالعائلـــة المضيفة. يمكن الاختيار بين غرفة واحدة أو غرفة مشتركة. نقدم شـــبراخ كـــافي مختلف أنواع الأسر الحاضنة، على سبيل المثال، العائلات مع أو بدون أطفـــال، أو عائلات تتكون من شخص واحد.[1]

✓**تعليم اللغة العربية في شبراخ كافي:**

تقع مدرسة شبراخ كافي في الرباط في مبنى حديث يقع فـــي وســـط المدينـــة، ويمكن الوصول إليه بسهولة بواسطة جميع وسائل النقل العام للمدينة، وبالقرب من المواقع السياحية في الرباط.

تقدم شبراخ كافي أنواع مختلفة من الدورات لجميع المستويات. يتم التدريس من قبل أساتذة مؤهلين ومتحدثين باللغة العربية.

يتم منح المقيم شهادة في نهاية مدة الدراسة في الرباط. تشير هذه الوثيقـــة إلـــى طول مدة الإقامة اللغوية والمستوى الذي وصل إليه المقيم في اللغة العربية.

نوع الدورة	عـــــــــــــدد الدروس/الأسبوع	المدة	عدد الطلاب
دورة عادية	20	أسبوعان	10
دورة مكثفة	30	أسبوع	10
دورة خاصة	30/20/10	أسبوع	1
دورة مجتمعة	20 لغة عربية 10 لغة فرنسية	أسبوع	12

[1]-كل المعلومات مأخوذة من الموقع الرسمي للإقامة اللغوية شبراخ كافي
https://www.sprachcaffe.com/arabic/index.htm

الحد الأدنى لسن المشاركين لجميع دوراتنا: 18 عامًا مع إمكانية مشاركة الطــلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 عامًا، بناءً على الطلب وبموافقة الأبوين.

القرى اللغوية ودورها في الانغماس اللغوي، قراءة في بعض النماذج.

دكتوراه حذيفة عزيزي.
جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

ملخص المداخلة:

في هذه الورقة البحثية يتم التطرق إلى مفهوم بدأ يتداول في الساحة اللغوية وهو مفهوم القرية اللغوية، حيث يتم إبراز أهميته في عملية الانغماس اللغوي، وسيتم دراسة عينة من القرى اللغوية التي تم تنظيمها، كالقرية اللغوية بقونيا بتركيا، والقرية اللغوية بنابل بتونس ... ويندرج هذا البحث ضمن محور التجارب العلمية الناجحة في الانغماس اللغوي.

وتماشيا مع متطلبات البحث فقدتم اتّباع المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسعى إلى وصف الظواهر والوقائع كما هي ويتم تحليلها واستنباط النتائج منها، أما الهدف من هذا البحث فهو إبراز أهمية القرى اللغوية ودورها الفعّال في عملية الانغماس اللغوي.

فما مفهوم القرية اللغوية؟ وما دورها في عملية الانغماس اللغوي؟ وما أهم التجارب التي تم فيها تجسيد القرى اللغوية؟

الكلمات المفتاحية: القرية اللغوية– الانغماس اللغوي– التجارب.

المقدمة:

أصبح اكتساب لغة أجنبية في الوقت الحاضر ضرورة عند كثير من الناس حيث تفتح لهم الآفاق للتعرف على ثقافات الآخرين كما أنها تفتح لهم المجال لتطوير أنفسهم والحصولعلى فرص جديدة، وقد أجريت لهذا الغرض بحوث وظهرت نظريات

وبرامج تعنى باكتساب اللغة الأجنبية، ومن هذه البرامج التي ظهرت في أواسط القرن العشرين برامج الانغماس اللغوي، والتي أحدثت طفرة في مجال تعلم اللغة الأجنبية وهذا بالنظر للنتائج الإيجابية التي تم تحقيقها من وراء تطبيق هذا البرنامج، وقد تطورت برامج الانغماس اللغوي تطورا كبيرا خاصة في أوربا وأمريكا الشمالية، وما زالت عندنا -نحن العرب- مثل هذه البرامج قليلة وإن بدى ملاحظا أن هناك تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة، ومن بين برامج الانغماس اللغوي التي ظهرت مؤخرا برنامج القرية اللغوية، الذي يعد من النماذج الممتازة في تطبيق برنامج الانغماس اللغوي، وقد كانت هناك تجارب عدة في هذا المجال سواء تعلق الأمر بتعلم اللغة العربية لغة أجنبية أو بتعلم لغة أخرى غير العربية لغة أجنبية، فمن نماذج القرى اللغوية التي اعتنت بتعلم اللغة العربية لغة أجنبية قرية اللغة العربية انغالا بنيجيريا والتي كانت عوضا عن برنامج الابتعاث لأحد الدول العربية، ومن النماذج أيضا نجد قرية اللغة العربية بقونيا بتركيا والتي ساهمت في تطوير كفاءات ومهارات اللغة العربية لدى المنخرطين فيها بشكل واضح والتي سمحت لهم بالانغماس في بيئة لغوية عربية اصطناعية بدل السفر إلى أحد البلدان العربية، كما نجد من برامج الانغماس اللغوي التي اعتمدت على نموذج القرية اللغوية في الوطن العربي القرية اللغوية بنابل بتونس التي تعد من النماذج العربية القليلة والتي اعتنت بتعلم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، حيث تم توفير مختلف الوسائل المادية والمعنوية من أجل صناعة نموذج يحاكي بيئة لغوية إنجليزية حقيقية، تجعل من المتعلم كأنه في مدينة إنجليزية، وآخر النماذج التي تمّ التطرق إليها هو نموذج القرى اللغوية كونكورديا والتي يتم من خلالها تعلم لغة من اللغات المقترحة وليست محددة بتعلم لغة محددة كما يوجد في بعض القرى اللغوية الأخرى.

فما الانغماس اللغوي؟ وما مفهوم القرية اللغوية؟ وما دور القرية اللغوية في عملية الانغماس اللغوي؟ وما أهم التجارب التي تم فيها تجسيد نمـــوذج القريـــة اللغوية؟

الانغماس اللغوي

يعد مصطلح الانغماس اللغوي (languageimmersion) من المصـــطلحات الجديـــدة في تعليمية اللغات، ولم يتفق المترجمون العرب على ترجمة واحدة لهـــذا المصـــطلح، فبالإضافة إلى مصطلح الانغماس اللغوي هناك عدة مصـــطلحات أخـــرى مســـتعملة كمصطلح الغمر اللغوي، مصطلح الإغماس اللغوي، مصطلح الحمّام اللغوي، التغطيس اللغوي...وغيرها من المصطلحات، لكن يوجدمن بين هذه المصـــطلحات مصـــطلحان أكثر شيوعا هما: الانغماس اللغوي والغمر اللغوي. وقد جاء في تعريـــف الانغمـــاس اللغوي بأنه:" استراتيجية تعليمية تستخدم في أثناء تعلم أو اكتســـاب اللغـــة الثانيـــة أو الأجنبية، حيث يقوم المتعلم بقضاء فصل دراسي أو اثنين في بيئة اللغة المتعلمة حيـــث تدرس المواد والمناهج الدراسية باللغة الهدف مما يوفر عليه فرصا كبيرة في التعرّض إلى اللغة وممارستها بغية اكتسابها في بيئتها الأصلية"[1].

يُلاحظ من خلال التعريف السابق أن الانغماس اللغوي المقصود هو الانغمـــاس الأكاديمي المبرمج، وهذا التعريف لا يشمل الانغماس اللغوي الحر الذي يكون فيه تعلم اللغة الأم أو اللغة الأجنبية بطريقة حرة غير أكاديمية، أي غير مُلزم لا بفتـــرة زمنية محددة ولا ببرنامج، من ذلك الانغماس الذي يحصل للأطفال عنـــد تعلمهـــم للغتهم الأولى، أو الانغماس اللغوي الذي يحصل لهم نتيجة تعرضهم للتلفاز بشـــكل كبير، وبالتالي يمكن أن نقسّم الانغماس اللغوي من حيث الطريقة إلى نوعين:

1- الانغماس الأكاديمي: وهو انغماس يتم وفق برنامج مضبوط وفترة زمنية محددة من طرف مسئولي برنامج الانغماس اللغوي.

---

[1]- خالد أبو عمشة، الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23574

2- الانغماس الحر: وهو انغماس لا يتقيد ببرنامج محدّد ولا بزمن، وغالبا ما يكون هذا النوع من الانغماس فرديا وهو يشبه التعلّم الحر، ويمكن أن نقسّم الانغماس الحر بدوره إلى قسمين أيضا:

أ.انغماس حر واع: وهو انغماس يعي فيه الشخص أنه يتعلم ويكتسب اللغة الهدف، وهذا ما يكون غالبا عند الكبار حيث يعكفون إلى الاستماع إلى اللغة الهدف باستمرار ويحاولون ممارستها، فيستمعون إلى الأغاني والأناشيد باللغة الهدف، ويشاهدون الأفلام والمسلسلات والأخبار ومختلف البرامج الأخرى بتلك اللغة.

ب. انغماس حر غير واع: وهذا غالبا ما نجده عند الأطفال، فترى أحدهم مثلا يتكلم بالعربية الفصيحة رغم أن المحيط الذي يعيش فيه يتكلم بالعامية وهو طفل صغير لم يدخل لا إلى الروضة ولا إلى المدرسة والسبب راجع إلى أنه يشاهد الرسوم المتحرّكة بشكل كبير جدا واللغة المستخدمة فيها في الغالب الأعم هي العربية الفصيحة، ومثال آخر طفل عربي عُرض في أحد القنوات يتكلم الألمانية ويفهمها رغم أن المحيط الذي يعيش فيه محيط عربي، والسبب راجع إلى مشاهدته للرسوم المتحرّكة في أحد القنوات الألمانية بشكل دائم، رغم اعتراض الأهل على ذلك كونه في نظرهم لا يفهم الألمانية، لكنه أصرّ على مشاهدة الرسوم المتحرّكة بالألمانية، وفعلا كان له ذلك حتى أصبح يفهم اللغة الألمانية ويتكلّمها.

ويُمكن أن يعرّف الانغماس اللغوي بأنّه عملية يتعرض من خلالها الشخص بشكل كبير ودائم لبيئة تمارس اللغة الهدف ممارسة سلسة.

وبرامج الانغماس اللغوي تعد من أحدث البرامج في تعلم اللغات حيث أن "برامج الانغماس الموجودة اليوم نشأت بالفعل في كندا في الستينيات من القرن العشرين، عندما قام الأهل الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية من الطبقة المتوسطة

حملة لتعليم أطفالهم اللغة الفرنسية من خلال التقنية التجريبية للانغمــاس اللغــوي. هذا ما مكّن المعلمين من محاولة تعليم طلابهم عن ثقافة وتقاليد فرنسية محددة"[1].

وحسب بعض الباحثين فإن للانغماس اللغوي (الأكاديمي) ثلاثة أنواع[2]:

1- **الانغماس الكلي:** حيث تستخدم اللغة الثانية في اليوم الدراســي بنســبة 100 بالمائة، فجميع المواد تدرس باللغة الثانية.

2- **الانغماس الجزئي:** ويختلف هذا النوع من الانغماس عن النــوع الأول مــن الناحية الزمنية، فتعليم اللغة الثانية المستهدفة يصل إلى نصف الوقت المتــاح فــي الانغماس الكلي.

3- **الانغماس ذو الاتجاهين:** وتستخدم في هــذا النــوع لغتــان فــي برنــامج الانغماس، وهذا النوع من الانغماس منتشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وهــذا النوع يختلف اختلافا كبيرا في ثلاث خصائص: الأول التعلــيم بواســطة لغتــين، الثاني: التعليم بواسطة لغة واحدة في كل مرة، الثالث التبادل اللغوي بين الزملاء.

والانغماس من حيث البيئة ينقسم إلى قسمين:

أولا: انغماس حقيقي يكون في محيط حقيقي وبيئة تتكلم تلك اللغة الهدف بشــكل طبيعي أي أن البيئة المحيطة تتكلم تلك اللغة لغة أصلية، أي يكون في منطقة أو بلد يتكلم أهله تلك اللغة بصفة طبيعية، من ذلك ذهاب أحد الأشخاص الذين تعد لغــتهم الأولى اللغة العربية لبريطانيا أو أمريكا أو غيرها من البلدان الناطقة بالإنجليزيــة من أجل تعلم اللغة الإنجليزية.

ثانيا: انغماس اصطناعي ويكون بتعليم تلك اللغة في محيط وبيئة غير بيئتها الأصلية، من ذلك المخيمات والقرى اللغوية لتعلم اللغة الإنجليزية في أحد البلدان العربية.

---

[1]- مترجم من مقالة بعنوان: ما الانغماس اللغوي؟ (whatislanguage immersion ?) من الرابط التالي:http://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html

[2]- عادل منير أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخــرى، سجل المؤتمر الدولي الدراسات العربية والحضارة الإسلامية 04-05 مارس 2014، كوالالمبور، ماليزيا، ص274.

وبرامج الانغماس اللغوي متنوعة ومتعددة، ففي عام 2005 بلغ عدد برامج الانغماس اللغوي في الولايات المتحدة الأمريكية حوالي 317 برنامجا في المدارس الابتدائية[1].

القرية اللغوية

تعد القرى اللغوية من أحدث النماذج في البرامج التي تعتمد على مبدأ الانغماس اللغوي، حيث نجد عدة برامج أخرى مشابهة تعتمد على برنامج الانغماس اللغــوي ولها علاقة وطيدة بالقرى اللغويــة مــن ذلــك: الــرحلات اللغويــة، المخيمــات اللغوية.والقرية اللغوية كمصطلح، لم نجد له تعريفا وهذا بالنظر إلى حداثــة مثــل هذه البرامج، فالقرية من الناحية اللغوية قد جاء في تعريفها في المعجــم الوســيط بأنها "المصر الجامع"[2] وعُرِّفت أيضا بأنها: " كل مكان اتَّصلَتْ به الأبنيــة واتُّخــذ قرارا "[3]، والمعاجم الأخرى تدور على نفس التعريف تقريبا الــذي ســبق ذكــره، وبالتالي يمكن أن نستشف أن القرية مكان يجمع الناس ويسكنون فيه به أبنية. أمــا مصطلح (القرية اللغوية) فالقرية هنا موصوفة أما (اللغوية) فهي صفة، والقرية هنا مخصصة ومقيدة وليست مطلقة فقد خُصِّصت وحُدِّدت وعُيِّنت بأنها القرية اللغوية، وأغلب برامج القرى اللغوية تصنّف ضمن برامج الانغماس الاصطناعي.

بالاعتماد على النماذج التي تم دراستها والتعريف اللغوي يمكن تعريف القريــة اللغوية بأنها مكان مغلق يجتمع المتعلمونفيه ويمكثون لفترة زمنية محددة، يحتــوي على عدة مرافق حيوية تحاكي المحيط الذي يتواصل فيه أهل اللغة المُتعلَّمة بحيــث يتم فيه التحدث والتواصل باللغة الهدف المراد دراستها، كمــا تخصــص فصــول لدراسة تلك اللغة من عدة جوانب صوتية صرفية نحوية، ويتم التركيز فيها علــى مهارات المحادثة والتواصل، هذا بالإضافة إلى البرامج والأنشطة الأخــرى التــي

---

[1]– من مقالة ما الانغماس اللغوي، مرجع سابق.

[2]– المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بمصر، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص732.

[3]– نفسه.

تساهم في تطوير الملكات اللغوية لدى المشارك كالمسرح، الغناء، الألعاب...ويلتزم المشارك في القرية ببرنامج تم وضعه من طرف المسئولين عن القرية اللغوية.

نماذج من القرى اللغوية

نظرا لحداثة القرى اللغوية فإننا وجدنا – على حسب البحث والاطلاع – نماذج قليلة اعتمدت هذا الأمر، خاصة في البلدان العربية، لكن يلاحظ تزايد مثل هذه النماذج في الأعوام الأخيرة، وسيساعدنا الاطّلاع على نماذج متنوعة من اكتشاف الدور المهم للانغماس اللغوي خاصة في نماذج القرى اللغوية، وسنستعرض بعض النماذج سواء تعلق الأمر بأن تكون اللغة العربية هدفا للتعلم أي هي لغة أجنبية لمتعلميها، أو لغة أخرى غير العربية هي اللغة الهدف، ومن هذه النماذج ما يلي:

1- قرية اللغة العربية انغالا بنيجيريا:

من بين النماذج القليلة التي اعتمدت برنامجا للانغماس اللغوي لتعليم اللغة العربية من خلال نموذج القرية اللغوية قرية انغالا بنيجيريا، فقد أجرى الباحث محمد أبو بكر محمد الطالب بجامعة المدينة العالمية مع باحثين آخرين بحثا حول هذه القرية وكان عنوان البحث: الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا- نيجيريا[1]، وقد جاء في التمهيد للبحث تعريف بهذه القرية:" قرية اللغة العربية النيجيرية مركز تعليمي جامعي أسست لتعليم اللغة العربية، ولها دورها الفعال في نشر اللغة العربية وثقافتها في جميع أنحاء نيجيريا، حيث يتوافد إليها طلبة السنة الثالثة في المرحلة الجامعية (بكالوريوس) من جميع الجامعات النيجيرية وكذلك الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية في (التخصص التربوي)، في برنامج إعداد المعلمين من مختلف الكليات والمعاهد التربوية النيجيرية"[2].

---

[1]– محمد أبو بكر محمد وآخرون، الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا- نيجيريا، مجلة الراسخون، جانفي 2018.

[2]– نفسه، ص02.

يلاحظ من خلال هذا التعريف لهذه القرية اللغوية، بأنها قرية خاصة بالمستوى العالي، فهي لا تهتم بفئة الأطفال أو بالمتمدرسين في المراحل الدراسية الأخرى (كالتعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي)، بل تخص فئة الجامعيين.

وقرية اللغة العربية النيجيرية أنشئت على أساس برنامج الانغماس اللغوي، وتعتبر هذه القرية بمثابة البديل لبرنامج الابتعاث للدول العربية بالنسبة لطلبة اللغة العربية الذين كان يتم ابتعاثهم لمدة عام، لكن أوقف برنامج الابتعاث الخارجي لطلبة اللغة العربية لما أُنشئت هذه القرية، وكان يتم الابتعاث من أجل الاحتكاك بالمجتمعات العربية وبالتالي الاحتكاك بالثقافة العربية، ولمّا أريد إنشاء هذه القرية تم توفير ظروف تكاد تشابه تلك الظروف التي كان يجدها الطالب عندما يتم ابتعاثه لأحد الدول العربية، فبلدة انغالا التي تمّ إنشاء هذه القرية فيها تقع في الحدود الشرقية لولاية برنو النيجيرية ويوجد بها قبائل عربية ناطقة باللغة العربية الدارجة[1].

والملاحظ أن منشئي هذه القرية أرادوا أن يحاكوا البيئة التي كان يُبتعث إليها الطالب في أحد البلدان العربية من خلال إقامة هذه القرية اللغوية في منطقة يوجد بها قبائل تتكلم اللغة العربية، وهذا النوع من المحاكاة يمكن أن يعتبر نسبيا، وهذا بالنظر إلى أن البيئة المجتمعية العربية في أحد البلدان العربية كمصر أو الأردن تختلف عنها مما هو موجود في نيجيريا، فنيجيريا أساسا لغتها الرسمية الإنجليزية، لكن رغم ذلك يمكن التغلب على هذا الأمر إذا تم تطبيق برنامج الانغماس اللغوي على أكمل وجه، وهي محاولة جيدة لإنقاص التكاليف من جهة، ومن جهة أخرى من أجل صنع بيئة عربية داخل نيجيريا.

والفئات التي تزاول دراستها بهذه القرية فئتان[2]:

الفئة الأولى طلبة الجامعات المتخصصين في اللغة العربية في مرحلة البكالوريوس وسمي برنامجهم ببرنامج الانغماس (immerssion)، وهو البرنامج

---

[1]- الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا- نيجيريا، ص09.

[2]- نفسه، ص09.

الرئيسي في القرية، حيث يأتي هؤلاء الطلبة في السنة الدراسية الثالثة فيقضون سنة دراسية كاملة بالقرية، ثم يعودون لجامعاتهم لإكمال السنة الدراسية الرابعة هناك، ويتم تخرجهم بعد ذلك.

الفئة الثانية طلبة الكليات التربوية للدراسات الصيفية وسمي برنامجهم ببرنامج التثقيف (acculturation)، حيث فترة بقائهم في القرية لا تتجاوز الشهرين، فهي تعد فترة قليلة مقارنة بزملائهم في برنامج الانغماس اللغوي، وهذا راجع لأمور منها الضعف اللغوي بين هؤلاء الطلبة.

وتضم القرية عدة أقسام، من ذلك نجد[1]:

قسم البحوث والدراسات الجامعية: الذي يعد المسئول عن إقامة البرامج الخاصة بطلاب الجامعات الذين يتخصصون في اللغة العربية وآدابها الذين يمكثون في القرية لمدة سنة دراسية واحدة.

قسم الدبلوم: وفُتح هذا القسم بالقرية بغرض رفع كفاءة الطلبة اللغوية، حيث يدرس الطلبة في هذا المستوى عدة مواد عربية تؤهلهم للالتحاق بدرجة الليسانس في الجامعة.

قسم الترجمة والتثقيف: يعمل هذا القسم على الترجمة من اللغة العربية إلى الإنجليزية والعكس من ذلك ترجمة الوثائق والأوراق الدبلوماسية، كما أنه يترجم في بعض الأحيان الرسائل والوثائق من اللغة المحلية إلى اللغة العربية، ومن المهام التي يقوم بها هذا القسم أيضا إقامة برامج ثقافية للطلبة الجامعيين، أيضا يعمل على إقامة حفلة للطلبة في نهاية برامجهم الدراسية يقدمون فيها نشاطات ثقافية كالخطب والمسرحيات وقرض الشعر.

قسم الدراسات الصيفية: وهو مخصص لتدريس طلبة الكليات التربوية مواد لها علاقة باللغة العربية كالنحو والصرف والبلاغة، وتقام في آخر مدتهم الدراسية

---

[1]– نفسه، ص10.

برامج ثقافية تسمى بالأسبوع الثقافي، حيث يقدم فيها الطلبة عدة نشـــاطات منهـــا: قرض الشعر، الخطب، المسرحيات...

بالإضافة إلى الأقسام المذكورة هناك عـــدة أقســـام أخـــرى: قســـم الخـــدمات الاستشارية، قسم التدريب الخاص، قسم التخطيط الأكاديمي.

ويصادف الطلبة في هذه القرية عدة عوائق ومشاكل وهذا راجع بالأساس إلـــى الظروف القاسية للبيئة والمنطقة، كما أن القرية تفتقر إلى كثير من أساسيات البنيـــة التحتية، هذا ما دفع العديد من الجامعات بأن تمتنع عن المشاركة في برنامج القرية الأول (برنامج الانغماس اللغوي)، بالإضافة إلى تحججهم بقلة المحاضرين الـــذين يشرفون على العملية التعليمية[1]، هذا بالإضافة إلى مشكل آخر أشد خطـــرا وهـــو المشكل الأمني الذي اضطر القائمين على القرية بإرسال المعلمـــين إلـــى ولايـــات نيجيرية مختلفة للالتحاق بالجامعات هناك من أجل تدريس الطلبة[2].

ومن خلال تواصلي مع أحد الدارسين في هذه القرية، قال لي بأن هناك تحســـن واضح على القرية بالمقارنة بالسنة التي كان يدرس فيها وهي 2011.

ونشير إلى أن في نيجيريا برنامج آخر للانغماس اللغوي يعتمد علـــى نمـــوذج القرية اللغوية وهو قرية اللغة الفرنسية بنيجيريا، وظاهريا يبدو أن هـــذا البرنـــامج حائز على عناية ورعاية أكبر من نموذج قرية اللغة العربية.

2- قرية اللغة العربية بقونيا بتركيا:

أنشأت قرية اللغة العربية بقونيا لنفس الغرض تقريبا الذي أنشئت من أجله قرية اللغة العربية انغالا بنيجيريا، حيث كان هدفه مصنع بيئة لغوية عربية فـــي تركيـــا تحاكي بيئة عربية حقيقية، تسمح للملتحق بها تقليص تكاليف تعلمه بدل الذهاب إلى بيئة عربية حقيقية، حيث أن العديد من الأتراك الراغبين في تعلم اللغـــة العربيـــة يواجهون عدة مشاكل وصعوبات، من بينها الاضـــطرار للســـفر لإحـــدى الـــدول

---

[1]- الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا- نيجيريا، ص09

[2]- نفسه، ص11.

العربية، هذا ما يكلفهم تكاليف مرتفعة بالإضافة إلى عدم تحقيقهم الأهداف المرجوة من السفر، من هنا نشأت الحاجة لفكرة إنشاء وسط متكامل لتعلم العربية على مدار 24 ساعة[1].

فبهذا الصدد أطلق وقف الأئمة والخطباء بالتعاون مع العديد من الجمعيات التركية صيف 2015 مشروع قرية اللغة العربية بقونيا، حيث شارك فيه عشرون (20) طالبا وطالبة جاءوا من عدة مدن تركية، وفي صيف 2016 ازدادت أعداد المشاركين في فعاليات القرية بشكل ملحوظ حيث بلغ عددهم اثنان وستون (62) طالبا وطالبة، وهذه الزيادة راجعة حسب أحد المسئولين عن مشروع القرية اللغوية إلى بساطة العملية التعليمية وسهولتها وكذا عدم الاكتفاء بالدروس بل بالتغلغل في مختلف الأمور الحياتية، وبرنامج القرية حسب هذا المسئول يتمثل في الاستيقاظ على الساعة الخامسة صباحا، وتبدأ الدراسة على الساعة السادسة صباحا والتي تستمر معهم إلى غاية الساعة الواحدة ظهرا، ثم يأخذ الطلبة استراحة لمدة ساعتين، وبعدها يتم الاستمرار في الأنشطة والفعاليات المتنوعة – والتي تكون جميعها باللغة العربية – إلى غاية الساعة العاشرة مساء، ويشير المتحدث إلى أن تكاليف الالتحاق بالقرية لا يتجاوز ربع ما ينفقونه في أي دولة عربية[2].

نلاحظ مما سبق أن هذه القرية اللغوية تعد مساهمة جيدة جدا في تطوير اللغة العربية في تركيا، وفي الارتقاء بمهارات اللغة العربية لدى الطلبة، خاصة مهارتي الاستماع والتحدث وهذا بالنظر إلى المحيط الذي تم توفيره، ويعد نموذج القرية اللغوية بقونيا من النماذج الجيدة في برامج الانغماس اللغوي، غير أنه من الملاحظ أن الفترة المقام فيها هذا البرنامجذات فترة محددة (الفترة الصيفية)، وقد أطلق عليها القائمون عليها مصطلح القرية اللغوية، غير أن هذا الإطلاق يبدو في غير

---

[1]– قرية اللغة العربية.. الحل الأمثل لتعلم لغة الضاد في تركيا، https://www.turkpress.co/node/26541

[2]– قرية اللغة العربية.. الحل الأمثل لتعلم لغة الضاد في تركيا.

محله، فهي أقرب إلى المخيمات اللغوية منها إلى القرى اللغوية، فهي بالمقارنة مع قرية انغالا فترتها قصيرة.

ونشير إلى أن هناك قرية لغوية أخرى في تركيا مختصة باللغة الإنجليزية.

3- القرية اللغوية بنابل

من النماذج المميزة في برامج الانغماس اللغوي والذي أطلق عليها مصطلح القرية، القرية اللغوية بنابل، وهي عبارة عن مؤسسة تقع تحت إشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التونسية، حيث جاء التعريف بهذه القرية اللغوية بأنها:" مخيم لغوي صيفي منظم من طرف وزارة التعليم العالي التونسية بداية من 2006 بـ 600 طالب جامعي، بالتعاون بين (أميداست تونس) والقنصلية البريطانية بتونس، والهدف الرئيسي من القرية اللغوية بنابل عرض الطلبة بالإنجليزية وتركهم يتواصلون بطريقة فعّالة أكثر"[1].

وعند التمحيص في تعريف هذه القرية نجد أنها عُرِّفت بأنها مخيم لغوي صيفي وهذا ليس فيه تعارض مع القرية اللغوية بل تكملة لها، فالمثالان السابقان أيضا يتضمنان هذا التعريف، فقرية اللغة العربية بقونيا أيضا يأتي إليها المتعلمون في فصل الصيف لفترة زمنية محددة، ويمكِن أيضا أن نُطلق عليها بأنها مخيم لغوي صيفي، نفس الشيء يمكن أن يطبق على قرية اللغة العربية بانغالا بالنسبة لبرنامج التثقيف حيث يأتي طلبة الكليات التربوية أيضا في فصل الصيف ولفترة زمنية محددة وهو بالتالي كسابقيه مخيم لغوي صيفي، ومنه يمكن أن نستشف أن المخيم هو المكان الذي يُمكث فيه لفترة زمنية محددة، أما القرية – بمفهومها العام – فالمكان الأوسع الذي يضم مبان أخرى غير مباني المبيت كالمقهى والمسرح أما القرية اللغوية فهي تضم إلى جانب ذلك عدّة هياكل أخرى كمخابر اللغات وقاعات التدريس ...

ومن الملاحظ أن هذه القرية اللغوية خاصة بتعلم اللغة الإنجليزية.

---

[1]- القرية اللغوية بنابل تونس، جزء مترجم من مقال بالإنجليزية بالموقع التالي: https://sites.google.com/site/languagevillagenabeul/

وحول تقييم تجربة القرية اللغوية بنابل تم التوضيح بأن المستفيدين من التدريب اللغوي في هذه القرية شمل الطلبة الذين انتقلوا من السنة الثانية إلى السنة الثالثة من الأستاذية، ويقوم على التدريب اللغوي في القرية أساتذة زائرون ناطقون باللغة الأصلية بالإضافة إلى مكوّنين تونسيين مختصين، هذا بالإضافة إلى مشاركة طلبة أجانب ناطقون أصلا باللغات الأجنبية المعنية، ويقوم التكوين أساسا في القرية على توفير مناخ تبادل لغوي باللغة الهدف في مجالات مختلفة، ويتم التركيز على تصحيح النطق والتدريب على التخاطب[1]

وقد أُجري تقييم على تجربة قرية اللغات بنابل بعد عامين من بدايتها، بيّن أن المشروع لاقى إقبالا كبيرا من طرف الأساتذة والطلبة، ولوحظ ارتفاع في المستوى اللغوي للطلبة في مجال التخاطب في نهاية التربص بعد إجراء اختبارات، هذا بالإضافة إلى الاحتكاك الذي حدث بين طلبة تونسيون من مختلف الجهات وطلبة أجانب، ضف إلى ذلك الوسائل الحديثة التي تم توفيرها في القرية اللغوية[2].

وتهدف القرية إلى التلاقح الثقافي بين الطلبة كما تسمح بتبادل الآراء والأفكار والاطّلاع على الثقافات الأجنبية، ويُكمل المتربص بالقرية تربصه بأخذ شهادة تأخذ بعين الاعتبار لدى قبول الطلبة بالماجستير في الجامعات التونسية[3].

وعند الاطّلاع على برنامج القرية لصيف 2010 الخاص بطلبة الدورة الأولى[4] نلاحظ أنه امتدّ من 10 إلى 24 جويلية 2010، وبدأ تطبيق البرنامج يوم 11 جويلية، ويقسم البرنامج إلى أربع فترات رئيسية:

---

[1]– تقرير لجنة التربية والثقافة والإعلام والشباب حول مشروع قانون يتعلق بإحداث قرية اللغات، http://www.legislation.tn/sites/default/files/fraction-debats-chambre-des-conseillers/debat095.pdf، ص02.

[2]– تقرير لجنة التربية والثقافة والإعلام والشباب حول مشروع قانون يتعلق بإحداث قرية اللغات، ص02.

[3]–"لنتكلم الأنقليزية !" مقال منشور على الرابط التالي: https://www.turess.com/akhbar/18718

[4]– https://sites.google.com/site/languagevillagenabeul/lvn-2010-sample-of-student-schedule

الفترة الأولى وتبدأ من الساعة الثامنة صباحا إلى غاية الحادية عشرة صباحا وهي مخصصة للفصول الدراسية، الفترة الثانية من الحادية عشرة صباحا إلى غاية الخامسة والنصف ما بعد الظهيرة وتتضمن الغداء ووقت حر.

الفترة الثالثة من الخامسة والنصف مساء إلى غاية السابعة والنصف مساء وتتضمن أنشطة بعد الظهيرة.

الفترة الرابعة والأخيرة من السابعة والنصف مساء إلى غاية الثامنة وثمان وأربعين دقيقة وتتضمن الأنشطة الثقافية المسائية.

ونفس البرنامج اليومي يكون كل يوم من بداية تطبيق البرنامج ما عدا يوم 17 جويلية حيث كان يوما حرا، ويوم 18 جويلية كانت هناك رحلة، بالإضافة إلى اليوم الختامي 23 جويلية الذي كانت فترته الصباحية فترة حرة أما في المساء فكانت حفلة التخرج وحفلة التوديع، وكان 24 جويلية يوم المغادرة.

وفيما يتعلّق بمكان إقامتها، فلم يُحدد لها مكان خاص بها بل أُقيمت القرية بالمعهد التحضيري للدراسات الهندسية بالمرازقة بنابل[1].

ومن خلال التجربة الناجحة للقرية اللغوية بنابل فيه تونس، توسعت الدولة التونسية أكثر في هذا المجال، حيث تم منذ سنوات قليلة إقامة قرية لغوية بالمهدية بمواصفات عالية ووُفّر لها مقر خاص بها.

4- القرى اللغوية كونكورديا (concordialanguage villages)

من النماذج المميزة والتي تعتمد على تعليم عدة لغات وليس لغة واحدة القرى اللغوية كونكورديا، وتقع هذه القرى في نورث وودز بولاية مينيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، يدوم البرنامج الواحد في القرى حوالي أسبوعين، حيث تنقسم برامجها إلى برنامجين رئيسيين:

البرنامج الأول: يدعى لغات الشباب (youthlanguages) ويضم فئة الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين سنتين إلى ثماني عشرة (18) سنة.

[1]- تفاصيل مشروع قانون إحداث قرية اللغات، https://www.turess.com/assabah/7625

البرنامج الثاني: يسمى برنامج الكبار (adult programme) ويخص الأشـــخاص المتعلمين الذين يبلغ سنهم أكثر من ثماني عشرة (18) سنةحيث يختـــار المشـــترك لغة من بين اللغات المقترحة ليتعلمها.

ومما يميز هذا النموذج عن بقية النماذج السابقة المذكورة – فضلا عـــن تعـــدد اللغات المقترحة للتعليم – هو أنه مشروع قديم تم تطويره وتحسينه بسبب الخبـــرة التي اكتسبها القائمون عليه، ويضم عدة قرى لغوية وليس قرية لغوية واحدة. فهـــي حسب القائمين: "نحن مجتمع من المعلمين من جميع أنحاء العالم متحمسون للـــتعلم في كل دقيقة من اليوم، كل واحد من مدرسي مستوى الدكتوراه مع ســـنوات مـــن الخبرة في تدريس اللغة"[1].

وقرى كونكورديا اللغوية عبارة عن برنامج لتعليم اللغة والثقافة العالمية، بـــدأت سنة 1961 بالقرية اللغوية الألمانية وبعدها بعام أنشأت القرية اللغوية الفرنسية وبدأ تدريجيا إنشاء القرى اللغوية الأخرى تواليا، وأنشأت القرية اللغوية العربيـــة ســـنة 2006، وكانت تسمى قرى كونكورديا اللغوية بقرى اللغات الدولية، والقرى اللغوية كونكورديا تشمل على خمس عشرة قرية لغوية: الألمانية، الفرنســـية، الإســـبانية، النرويجية، الروسية، الصينية، العربية، السويدية، الفنلندية، الدانماركية، اليابانيـــة، الكورية، الإنجليزية، الإيطالية، البرتغالية، حيث كل قرية تسمى (بحيرة الغابة) في لغتها باستثناء قرى الإنجليزية، وقرية اللغة العربية مثلا تدعى بالواحة[2].

ونلاحظ تطبيق برنامج الانغماس اللغوي على القرى اللغوية كونكورديا بشـــكل احترافي، حيث يكون المشارك محاطا ومغمورا باللغة الهدف وثقافتها مـــن جميـــع جوانبها " يحدث التعلم الانغماسي عندما تحدث جميع جوانب البرنـــامج –الطعـــام،

---

1 –http://www.concordialanguagevillages.org/who-we-are

2 –https://en.wikipedia.org/wiki/Concordia_Language_Villages

الأنشطة، دروس اللغة، المحادثة غير النظامية- باللغة وضمن السياق الثقافي للبلد الذي يتحدث اللغة فيه"[1]

يتعلم المشاركون في القرى اللغوية كونكوردياباالتحدث إليهم باستخدام اللغة الهدف دون استخدام اللغة الإنجليزية (اللغة الأصلية للمتحدثين)، حيث يتكلم المستشارون في القرية باللغة الهدف فقط، ويساعدون المشتركين على فهم لغة القرية بعدة طرق كالإشارة وتعابير الوجه والصور والإيماءات والتمثيل الصامت والتكرار وغيرها من الطرق المساعدة[2].

ويعتمد في برامج القرى اللغوية كونكورديا على طريقة لتعليم اللغة تدعى بـ: طريقة القرى اللغوية كونكورديا (The CLVway) والتي تعتمد على أربعة مبادئ[3]:

1- **المحاكاة الكبرى:** حيث يصبح المشاركون مواطنين في قرية محاكية تم بناؤها لإظهار مظاهر وأصوات وأذواق المجتمعات التي يتم التحدث بلغتها كلغة هدف.

2- **التعلم المجتمعي:** حيث يوفر إعداد القرية فرصا لبناء مجتمع سكني هادف حيث يتكلم فيه المشاركون والموظفون ويلعبون ويضحكون معا بطرق تسهّل الاستخدام الطبيعي للغة، بالإضافة لأنشطة لرعاية الصداقات وإقامة الروابط المجتمعية.

3- **لغة وثقافة الحياة:** حيث يتعلم المشاركون عن طريق العمل، حيث ينخرطون في جو القرية بحواس متعددة وطرق متنوعة.

4- **التعلم في الهواء الطلق:** حيث يحدث التعلم في البيئة الطبيعية في شمال وودز بولاية مينيسوتا حيث يلعبون لعبا صحيا ويمرحون ويستمتعون، فتكون ممارساتهم طبيعية بعيدا عن الجو الداخلي في القاعات من شاشات وسمّاعات رأس...

---

1 –http://www.concordialanguagevillages.org/adult-programs/immersive-learning

2 –http://www.concordialanguagevillages.org/youth-village-life/villager-tips

3 –http://www.concordialanguagevillages.org/youth-languages/our-teaching-methods/clvway

النتائج والتوصيات:

من خلال ما سبق دراسته نستخلص ما يلي:

•برامج الانغماس اللغوي من أقوى البرامج والأساليب في تعلّم اللغات.

•القرى اللغوية من الخيارات المناسبة التي تعوّض الرحلات اللغوية المُكلِّفة.

•تعدّ القرية اللغوية من برامج الانغماس اللغوي الاصطناعي في الغالب.

•الغرض من إنشاء القرى اللغوية غرض مادي وتعليمي.

•تسمح القرى اللغوية بانضواء عدد كبير من المتعلمين وتزداد طاقة الاستيعاب كلما كانت القرية أكبر وكانت الظروف المادية أحسن.

•يعمل برنامج القرية على انضباط المتعلّمين ويسمح لمسئولي القرية على متابعتهم.

•يمكن للقرى اللغوية أن تضطلع بأمور أخرى غير التعليم كالترجمة مثلا.

•من أجل تطوير وتحسين نماذج القرى اللغوية فإنه يجب توفير وسائل عصرية في القرى اللغوية كالمخابر، الإنترنت...

•غالبا ما تجرى اختبارات للمتعلمين في نهاية تكوينهم في القرية لقياس مـــدى تقدمهم وتحسنهم في المهارات اللغوية الخاصة بتلك اللغة.

ويمكن اقتراح عدد من التوصيات:

•ترويج لمصطلح الانغماس اللغوي لكيلا يصبح هناك تعدد مصطلحي، وإدراج هذا المصطلح في مختلف المعاجم والقواميس.

•إدخال مصطلحي القرية اللغوية والمخيم اللغوي إلى قاموس اللســـانيات وإلـــى المعاجم مع التعريف وتحديد مفهوميهما تحديدا دقيقا واضحا.

•إنشاء قرى لغوية لتطوير مهارات الأطفال في اللغة العربية.

•إنشاء قرى لغوية خاصة في البلدان العربية من أجل تطوير مهـــارات اللغـــة العربية خاصة مهارة التحدث، بحيث تكون قرى لغوية خاصة بالصحفيين، وأخرى بالديبلوماسيين، وأخرى بالأجانب..

•إنشاء قرى لغوية خاصة باكتساب اللغات الأجنبية العالمية.

قائمة المصادر والمراجع:

1-تقرير لجنة التربية والثقافة والإعلام والشباب حول مشروع قانون يتعلق بإحداث قرية اللغات،
http://www.legislation.tn/sites/default/files/fraction-debats-chambre-des-conseillers/debat095.pdf

2-خالد أبو عمشة، الانغماس اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها،
http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23574

3-عادل منير أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، سجل المؤتمر الدولي الدراسات العربية والحضارة الإسلامية 04-05 مارس 2014، كوالالمبور، ماليزيا.

4-محمد أبو بكر محمد وآخرون، الانغماس اللغوي في قرية اللغة العربية انغالا- نيجيريا، مجلة الراسخون، جانفي 2018.

5-المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بمصر، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.

6-http://www.teach-nology.com/teachers/bilingual_ed/langimmersion.html

7-https://www.turess.com/akhbar/18718

8-https://en.wikipedia.org/wiki/Concordia_Language_Villages

9-http://www.concordialanguagevillages.org

10-https://www.turkpress.co/node/26541

11-https://sites.google.com/site/languagevillagenabeul/

الانغماس اللُّغوي في تفكير الحاج صالح عبد الرحمن

د. عبد الناصر بوعلي
جامعة تلمسان

1- تمهيد:

لا بد أن نشير في البداية إلى أنَّ اللغة العربية تعرف مشكلات ثلاثة مشكلة تعلّمها، ومشكلة التّعليم بها ومشكلة الترجمة إليها وهذه المشكلات يتزايد ضغطها مع الأيام.

والترابط بين هذه المشكلات حقيقة ثابتة في جميع المجتمعات. فالتعليم الجيّد شرط جيّد لقيام ثقافة مزدهرة.

والكل يشهد بأن تعلُّم اللغة العربية ليس من الأمور المستحبة لدى التلميذ لأسباب كثيرة ومتعددة، وبخاصة إذا كان هذا التعلم يحصل إلى جانب تعلم لغة أجنبية كالفرنسية في بلدان المغرب العربي الكبير، والانجليزية في بلدان المشرق العربي، هاتان اللغتان اللتان خطَّط لهما سايكس وبيكو.

فهل يمكن أن تكون اللغة العربية لغة عميقة في الحياة النفسية والذّهنية، إذا كان تعلمها سببا لمشاعر مختلفة من الضّغط والنفور والخوف والابتعاد عن الحياة الجارية؟

المشكلة هنا تتمثل في أكثر من عامل، فهناك النظرة الدّونية للغة العربية من لدن فريق في النخبة التي ارتأت أن العربية لا يمكنها أن تحمل ثقل العلوم الصّلبة، وكأن الخوارزمي أنشأ لوغريتمياته بغيرها وكأن ابن النفيس وابن رشد وابن سينا والفارابي قد مارسوا الطب بغيرها، والمشكلة أيضًا هي مشكلة التحرُّر من سلطة السّلف الذين اجتهدوا لزمانهم لكي يكون عرب اليوم أسيادًا على لغتهم يمتلكونها ويتصرفون بها فتحيا بهم ومعهم.

ما أريد لفت الانتباه إليه هو حاجتنا إلى نقل علاقتنا باللغة العربية من العفوية اللامبالية والثقة الموروثة إلى التفكير الجدّي والمسؤولية التاريخية.

لقد كانت هذه الحاجة في القرن الماضي حاضرة ومؤثرة في أنشـــطة الحركـــة القومية تمثلت في مدٍّ حركات التَّعريب في أقطار الوطن العربي، وكـــان للجزائـــر النصيب الأوفر ولعلَّ في توصيات مؤتمر التَّعريب الذي انعقد عام 1973 بالجزائر العاصمة ما يشفي الغليل ويفي بالغرض، لو أنَّ الأمور سارت وفق التوصيات التي تمخضت عنه[1]، ولكن تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن.

وفي هذا السياق لا بد من التَّنويه ببعض الجهود والمبادرات الرامية إلى تحسين مستوى اللغة العربية والتمكين من تدارك ضعفها، واتخاذها أداة للتفكيـــر الحـــديث والتواصل في مستجدات العصر والثقافة المتقدمة، كالجهود التي يبـــذلها المجلـــس الأَعلى للغة العربية بالجزائر بما ينظمه من مؤتمرات وندوات يـــتم فيهـــا دراســـة أوضاع اللغة العربية، والاصدارات التي تجوب طول البلاد وعرضها.

إلا أنه وأمام اكتساح فكر العولمة الموحشة للعالم غدت هذه الجهود غير كافيـــة لأن خطر التَّراجع الذي يُهدد اللغة العربية في هذه المرحلة من تاريخها هـــو مـــن النوع الخطير، وإنَّ التصدي لهذا الخطر يتطلب إرادةً جماعيةً وخططًـــا منســـقة، وسياسة محكمة لعقود من السنين.

ولعلَّ في تنظيم هذا الملتقى بهذا الطرح ما يسهم في إحداث المزيد مـــن الاهتمـــام بتعليم اللغة العربية، وإيجاد حلول تساعد في تغيير نظرتنا في طرائق تعليمها لأبنائنا.

إن اللغة العربية في أمس الحاجة إلى البحث في طرائق ووسائل تعليمها وتطويرها.

2- أهمية اكتساب اللغة:

يعد اكتساب اللغة الوطنية مكونا أساسيا في ثقافة المتعلم، والهدف من عمليـــات التعليم أن نصل بالمعلم إلى امتلاك اللغة بدرجةٍ عاليةٍ من الاتقان فينطقهـــا نطقـــا سليمًا، ويكتبها بدقة وفاعلية دون أخطاءٍ.

وقد كان هذا اهتمام المهتمين بالشأن اللغوي منذ القدم، ولعل إنشاء النحو كـــان في بداياته لهذه الأغراض، إلى أن أدت المبالغة في التجريد فـــي عـــرض قواعـــد النحو وتركيزها في متون إلى عدم العناية بتنمية المهارات اللغوية والاقتصار على التحليل الإعرابي، ولعل ذلك ما جعل ابن حزم الأندلسي (ت456هـ) يتصدَّى لذلك

ضمن قوله: «يقتضي من اللغة المستعمل الكثير التصرّف وأقل ما يخزى من النحو كتاب الواضح للزبيدي أو ما نحا نحوه كالموجز لابن السرّاج، ومـا أشـبه هـذه الأوضاع الحقيقية، وأما التعمق في علم النحو ففضول لا منفعة بها... وأما الغرض من هذا العلم فهي المخاطبة»[1].

فالهدف العام من تعلُّم النحو في نظر ابن حزم ما حقّق الإفادة، والحـال نفسـه يؤكده ابن خلدون حين قال: «فأصبحت صناعة العربية كأنها جملـة مـن قـوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللّسان وملكته... وتلك القوانين إنمـا هي وسائل للتعليم، ولكنهم أجروها على غير ما قصد بها وأصاروها علمـا بحتًـا وبعدو عن ثمرتها»2.

وهكذا تم التركيز على الإعراب، وحدث الانحراف وصـاروا يخلطـون بـين الكفاءة اللغوية التي تعد الركن الأساسي للمتعلم وصناعة الإعراب التي يهـتم بهـا المتخصصون في علوم اللغة.

3- بدايات تطوير تعليم اللغة:

اجتهد العلماء العرب في الاستفادة من ما وصل إلى أيدي الأوربيين في مجال تعليم اللغة، فقد أعجب رفاعة الطهطاوي (1801-1873) بخبرة الأوربيين وتجـاربهم فـي تعليم لغاتهم فألّف كتاب: التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية[3] وألّـف علـي الجـارم ومصطفى أمين كتاب النحو الواضح وهو الكتاب الذي كان يثني عليه كثيـرا أسـتاذنا عبد الجليل مرتاض ويرى بأنه أحسن ما ألّف في تيسير النحو العربي[4].

إلا أن أمر اكتساب اللغة يتجاوز بكثير ما ألّف ومـا كتـب الأمـر الـذي أدى بوزارات التربية في الوطن العربي إلى الاهتمام بهذه القضية، فتم عقد العديد مـن اللقاءات في إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عمّـان والريـاض والكويت والقاهرة.

4- الطرائق المتبعة في تعليم اللغة:

تعددت الطرائق بتعدد المدارس والمذاهب في عملية تعليم اللغات وتم تبنـي العديـد من المحاولات، وتوازت جهود العلماء طيلة العقدين الأخيرين من القرن التاسع عشـر

ثم خلال القرن العشرين، وتكونت نظريات حديثة استمدت نظرياتها من البنيوية تارة ومن التوليدية التحويلية تارة أخرى؛ ونالت التوليدية التحويلية اهتمام اللغويين العرب لما قدمته في قضايا النحو التربوي. من هؤلاء الحاج صالح عبد الرحمن.

5- تعلق الحاج صالح عبد الرحمن باللغة العربية:

تعلق الحاج عبد الرحمن صالح تعلقًا وثيقًا بالفكر اللغوي العربي القديم الذي يمثله الخليل وتلميذه سيبويه، فاجتهد في بعث هذا الفكر في ثوب جديد متأثرًا بما أفرزته اللسانيات تحت مسمى النظرية الخليلية الحديثة فاتجه إلى تصحيح الكثير من المفاهيم القديمة وتأصيلها وتدقيق المصطلحات العلمية المرتبطة بها لما رأى فيها من أوجه الاتفاق البارزة بينها وبين مفاهيم علم اللسان الحديث.

انتقد الحاج صالح عبد الرحمن حال الدراسات اللسانية العربية مقارنة بما توصلت إليه الدراسات الأوربية، ويرجع سبب هذا الضعف إلى الجهل الذي خيَّم على المثقفين العرب كما يرجعه غلى الجامعات العربية لأنها لم تستطع مواكبة تطور هذا العلم ويذكر أن الذين بعثوا هذا العلم في العالم العربي لم يكونوا من أهل الاختصاص وإنما كانت لهم اختصاصات أخرى كعلم الاجتماع وعلم النفس وتاريخ الأدب[5].

وفي الوقت الحاضر يعاني الكثير من الطلبة صعوبة مقياس اللسانيات ويرى بأن الصعوبة لا تكمن في المادة نفسها بقدر ما تكمن في مشكلات جزئية من انزواء اللغة العربية على التعابير الأدبية وتركها للمعاني العلمية مما أحدث خللا في تأدية المعاني. ومشكل آخر هو قلق المصطلح اللساني وتوتره.

ولذلك دعا إلى ضرورة مواكبة اللغة العربية الركب الحضاري العلمي مواكبة تامة مهما كانت السرعة التي يسير عليها هذا الركب[6]، ومن المظاهر التي رصدها الحاج صالح عبد الرحمن طرائق تعليم العربية للأجيال، وهنا قام باستعراض تاريخي لتطور هذه الطرائق متحدثا عن مزايا ونقائص البعض منها وكان مما اقترح في هذا الإطار انشاء انغماس سماه: الانغماس اللغوي الاصطناعي[7].

6- مفهوم الانغماس اللغوي عند عبد الرحمن الحاج صالح:

-تمهيد:

عندما حلل الحاج صالح عبد الرحمن أسباب ضـــعف الكفـــاءة اللغويـــة لـــدى المتعلمين ذكر أن ذلك يرجع إلى عوامل عديدة منها: ما هو منهجي وما هو تنفيذي من ذلك:

أ/ عدم اهتمام مناهج ومقررات تعليم اللغة العربية بتعلـــيم المفـــردات اللغويـــة باعتبارها تساعد مستعمل اللغة على الفهم والقراءة والتحدث والكتابة.

ب/ افتقار مناهج تعليم اللغة العربية إلى خطة متدرجة في التحصـــيل اللغـــوي يراعى فيها اكتساب المهارات اللغوية الأساسية تبعًا لتطور مراحل عمر التلميذ.

وضمن تعزيز استراتيجية تعليم اللغة، والمهام اللغوية التواصلية اقترح الحـــاج صالح عبد الرحمن، اللجوء إلى طريقة الانغماس اللغوي التي من شأنها أن تســـهم في اكتساب المتعلمين مهارات لغوية قوية[8].

-تعريف الانغماس اللغوي:

الانغماس في اللغة من غَمَسَ يَغْمِسُ غَمْسًا الشيْءَ في الماءِ غطسه وَغَمَرَهُ فيه.

ويسميه البعض الغمر، وانغمس في الشيء غاص فيه، والانغماسُ فـــي الأمـــر الولوج فيه كليةً[9].

والانغماس اللغوي هو عملية اللجوء الكلّي (فكرًا وجسدًا إلى بيئة معيّنة قصْـــد اكتساب لغتها عن طريق الاحتكاك والسّماع[10]، فهو يوفر اكتساب اللغة باللغة ذاتها ويعدّه البعض من أحدث الأساليب في تعلم اللغات. وتلجأ إليه العديد من الدول عند بعث متعلميها إلى بيئات اللغة المراد اكتسابها.

-البعد التاريخي للانغماس اللغوي:

لم يكن العربي قديمًا يتلقى اللغة من لدن معلم وإنما كانت العرب تكتسب الملكة اللغوية بالسماع وبذلك تحدث ابن خلدون عن اكتساب الملكة اللغوية حين عدّ السمعَ أبا الملكات. وقد كانت العرب ترسل أبناءها للبوادي من أجل امـــتلاك الفصـــاحة

وتعلم اللغة الصافية والنقية، وهو ما حدث لمحمد صلى الله عليه وسلم حينَ أرسلَ في صغره إلى بادية بني سَعْدٍ للرضاعة وتعلم الفصاحة.

-مزايا طريقة الانغماس اللغوي:

من فوائد طريقة الانغماس اللغوي:

1- تطوير الكفاءة اللغوية ممثلة في إكساب المهارة وحذق اللَّكنة العربية وإتيان الفصاحة.

2- بناء الثقة لدى المتعلمين في فهم اللغة والتواصل.

3- الرجوع إلى السليقة، وذلك أننا حين نعلم التلاميذ النحو والصرف والبلاغة والدلالة فإننا لا نعلمهم اللغة وإنما أشياء عن اللغة.

وقد قال الشاعر قديمًا:

ولَسْتُ بِنَحْوِي يَلُوكُ لِسانَهُ   ولَكِنِّي سَليقِيّ أَقولُ فَأُعْرِبُ[11]

-انتشار هذه الطريقة:

انتشرت طريقة الانغماس اللغوي في العديد من أصقاع العالم، وقد طبقت لأول مرة بكندا حيث تم إرسال حفنة من المتعلمين إلى مقاطعة فرنسية مغلقة من أجل تعلم الفرنسية سماعًا وسلوكًا، ثم تكررت لدى العديد من متعلمي اللغات في أنحاء كثيرة من العالم، ووفد إلى بلاد العرب الطلبة الأجانب الذين يرغبون في تعلّم العربية، وإذا كانت الجامعات العربية توفر لهم الأساتذة الذين يخاطبونهم باللغة الفصيحة فإن المحيط يخذلهم حيث يتواصل إما بعاميات متفرقة أو بلغة فرنسية أو انجليزية، وهذا ما طرحه الطلبة الصينيون في جامعة تلمسان حيث تم الترحاب بهم في المطار باللغة الفرنسية وهم لها جاهلون.

-نقائص طريقة الانغماس اللغوي:

عدّد الحاج صالح عبد الرحمن نقائص طريقة الانغماس اللغوي والتي اعتبرها من المعوقات التي تؤول دون نجاحها ومنها:

•أن الطالب يتعرض لمتحدث واحد بالفصحى هو المعلم بينما يخالط أقرانه الذين يتحدثون بلغات متعددة.

•إن المتعلم يتمكّن من اللغة الشفهية لكن الجانب الكتابي يبقـــى لديـــه ناقصًـــا[12] (شأن المهاجرين الجزائريين لفرنسا).

-تطبيق نظرية الانغماس اللغوي:

يميز الحاج صالح في الانغماس اللغوي بين:

أ/ الانغماس الطبيعي وهو ارتماء المتعلم في المجتمع اللغوي يتعلم اللغـــة مـــن الناطقين بها على اختلاف طبقاتهم ومستوياتهم وهو مـــا لـــم يعُـــدْ متـــوفرًا فـــي المجتمعات العربية نظرا لفداحة التداخل اللغوي الذي نعيشه.

ب/ الانغماس الاصطناعي، وهو الذي ينبغي أن توفره المدرسة ذلك أن المدرســـة أصبحت المؤسسة الوحيدة التي يتعلم فيها الطفل الفصاحة، بعد أن تخلت الأســـرة عـــن هذه المسؤولية، وقد تهجنت لغة الشارع وتلوثت لغة المحيط الذي يـــدبُّ فيـــه الطفـــل وحتى تؤدي المدرسة هذا الدور اشترط الحاج صالح في ذلك شروطًا منها:

1- استعمال اللغة الفصيحة لدى الطاقم التربوي للمدرسة من معلمين وإداريـــين وعمال وعاملات فلا يخاطب التلميذ في المدرسة إلا بالفصحى.

2- يمنع الكلام بغير العربية.

3- تجنب الترجمة كلية وهنا يتم اللجـــوء إلـــى الرســـوم والصـــور للتعريـــف بالمسميات والأشياء.

4- تحبيب اللغة العربية للمتعلمين وخلق الحوافز عن طريق النوادي والجرائـــد الحائطية والمسابقات والمكافآت المادية والرحلات والمحاضرات

5- توفير الآلات التقنية المعاصرة في إطار الوسائل السمعية البصرية.

6- إقامة المكتبات ذات الفضاءات الواسعة في المدرسة.

7- تزيين محيط المدرسة باللافتات والصور المعبرة[13].

8- تعليم الطفل اللغة العربية عبر إغماس مبكر فإن تقدم السن يعيـــق المـــتعلم ويمكّن للعادات اللغوية السيئة من نفسه.

9- يحذر الحاج صالح من ثرثرة المدرسين التي قد تبعث الملل ويدعو إلى الدقة في اللغة والطلاقة اللغوية[14].

7- الخلاصة:

إذا كان الغرب قد وجد في طريقة الانغماس اللغوي أنجـــع الطـــرق لاكتســـاب اللغة، وجعل المتعلم يسمع ويعي أنماط التعبير اللغـــوي ومســـكوكات اللغـــة فـــي صورتها الطبيعية ويحتذيها ليصبح ناطقًا عفويًا سليقيا، فإن العرب القدامى مارسوا هذه الطريقة عفويا عندما كانوا يرسلون أبناءهم إلى البوادي للاستماع لكلام العرب الخلص والأخذ عنهم والتشبع بفصاحة اللغة من أفواههم.

إن التفطن لهذه الطريقة من جديد قد يفيد في التحصيل اللغوي السليم وهو الأمر الـــذي جعل الحاج صالح عبد الرحمن ينظر لهذا الطرح ويبرز محاسنه ويرسم لـــه طريقـــة إن هي مورست في مدارسنا فإنها قد ترفع عنا معاناة كثيرة في مجال تعليم اللغة العربية.

هوامش البحث:

1-ابن حزم الأندلسي، الرسائل، 58/4.

2-ابن خلدون، المقدمة، 102/2.

3-ينظر مجلة العربي الكويتية، العدد 639 فبراير 2012.

4-محاضرات الأستاذ عبد الجليل مرتاض لطلبة الماجستير، جامعـــة تلمســـان، العام الجامعي 1999-2000م.

5-عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، ص08.

6-نفسه، ص11-12.

7-نفسه، ص48.

8-ينظر عبد الرحمن الحاج صالح، السماع في اللغة، 37/2.

9-ابن منظور، اللسان، مادة "غمس".

10- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، ص17.

11- الموسوعة الشاملة 158/1 ينسب هذا البيت لابن مروان النحوي.

12- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علم اللسان، ص36.

13- نفسه، ص51.

14- نفسه، ص62.

تجربة عبد الله الدنّان في الانغماس اللغوي

د. آمنة شنتوف
م. ت. ل. ع. تلمسان

مقدّمة:

واقع التلميذ العربي لافت حقّا للانتباه والتّفكير. يلتحق هذا التلميذ بالصفّ الأوّل بعد إتقانه للهجته الخاصّة بأهله وبمكان سُكناه إلّا أنّ هذه اللهجة ليست وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة وفق المناهج التعليمية الرسمية وينبغي عليه تعلّم لغة تختلف كثيرا عن لهجته تلك، العربية الفصيحة، وضعُ هذا التلميذ صعب، إنه معاكس لطبيعة الخلق، قدرته التعليمية الدماغية لتعليم اللغات آخذة بالتناقص زِد إلى ذلك الحاجة الملحة لاكتساب أصناف مختلفة من المعرفة في مواضيع كثيرة كالحساب والرسم.... وبمعنى آخر على الطفل العربي أن يتعلم المعرفة ووسيلتها اللغة في آن واحد.

وقد قيل إنّ" التلميذ العربي يشبه الصيّاد الّذي ذهب إلى البحر ونسي شبكة الصّيد "أي أنّ هذا الازدواج اللغوي اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة يرافق العربي وينغص حياته التعليمية فترة طويلة من عمره.

على ضوء هذا يرى الدكتور عبد الله الدنّان صاحب نظرية تعليم اللغة الفصحى بالفطرة والممارسة ضرورة استغلال القدرة الفطرية الطفلية في اكتساب العربية الفصحى قبل سنّ السّادسة وهم في العمر المخصّص خلقيا (بيولوجيا) لاكتساب اللغات، أي تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة، وتعدّ هذه التجربة في نشر الفصحى رائدة مبنية على دراسة علمية دقيقة، وعلى نظرة متأمّلة عميقة، وهي حلّ علمي ناجح لمشكلة الانحدار اللغوي والضّعف المعرفي الّذي صرنا إليه وردّ علمي على من يتّهمون هذه اللغة بالعسر والجمود ويدعون إلى نبذها وإحلال العاميات محلها.

وأسعى من خلال هذا البحث إلى التعريف بهذه النظرية التي طبقها الدنّان على ولده باسل وكذلك ابنته لونة ولا قت نجاحا كبيرا. فما هو الأساس العلمي لهذه النظرية؟ وكيف طبقها على ولديه؟ كيف كان موقف وزارات التربية والباحثين من هذه النظرية وماهي أهمّ دور الحضانة التي اعتمدت طريقته في تعليم الفصحى؟

1/مفهوم الانغماس:

أ/الانغماس لغة:

تتفق معظم المعاجم اللغوية في تفسير مادّة "غمس" أو "غمر" على دلالة التغطية والغوص والإطباق

وما في ذلك من إشارة إلى العمق والتغلغل في أعماق الشيء[1]

وفي تفسير مادة غمر يقول ابن فارس "العين والميم والراء " أصل صحيح يدلّ على تغطية وستر في بعض الشدّة من ذلك العمر. وجمع بين غمس وغمر في حقل دلالي واحد يتمثّل في الستر والانهماك في الشيء وكذا التغطية والغوص[2].

وفي حين تميز ابن منظور في تحليله لهاته الصيغة بإضافة ملمح اصطلاحي يعدّ الأهمّ في اطار الاكتساب اللغوي متجاوزا بذلك حدود التفسير حيث يقول:" الغمس إرساب الشيء في الشيء السيال،

أو الندى أو في ماء أو صبغ حتّى اللقمة في الخلّ غمسة يغمسه غمسا أي مقله فيه"[3]

ب/الانغماس اللغوي في الاصطلاح:

ورد هذا المصطلح في كتب الدارسين بمسميات متعددة وتراجم مختلفة نذكر منها: الانغماس اللغوي والغمر اللغوي والحمام اللغوي ومحمية التعليم.

ومن التعريفات الاصطلاحية نذكر ما قاله عبد الرحمن الحاج صالح في سياق حديثه عن طبيعة إنشاء الملكة اللسانية " لا تنمو ولا تتطور إلّا في بيئتها الطبيعية

---

[1] ابن فارس: معجم مقاييس اللغة ،تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر ،القاهرة ،د.ت، د.ط، كتاب الغين، مادة غمس،ج378/4

[2] ينظر المرجع نفسه،ج392/4و393

[3] ابن منظور: لسان العرب ،مراجعة يوسف البقاعي وآخرون ،الدار المتوسطية ،تونس ،ط1،2005م،باب الغين ،مادة غمس،ج2399/3

وهي البيئة التي لا يسمع فيها غير هذه اللغة، فصعب جدّا أن تنمــو فيــه الملكــة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات، فلا بدّ أن يعيشها[1].

2/مفهوم الانغماس اللغوي:

الانغماس اللغوي الذي يطلق عليه أحيانا التدريب اللغوي الانغماسي هو برنامج يعرض الطالب للغة الجديدة وحدها وتقدم الدروس بمستوى مناسب للمــتعلم ويــتم إجراء كافة التدريبات والنشاطات باللغة ويقوم الانغماس اللغوي علـــى مفهــومين أساسيين البيئة اللغوية والكفاءة التواصلية[2].

3/التعريف برائد هذه التجربة:

عبد الله مصطفى الدنان، المولود في صفد عام 1931 بفلســطين، المقــيم فـــي سوريا مُجاز في الأدب الإنجليزي من جامعة دمشق وحاصل على الماجستير فـــي التربية من جامعة لندن وحائز على شهادة الدكتوراه في اللغويات التطبيقيـــة مـــن جامعة لندن أيضا.

مارس رسالة التربية والتعليم في مختلف المؤسسات التعليمية أكثر من نصـــف قرن من الزمان وله بحوث لغوية ونتاج روائي وشعري وقصصي وتحمل سلســلة قصص الأطفال الاسم "الحيوانات تفكر". وهو القائل بأن الفشل في تعليم العربية لا ينبع من صعوبتها بل من مناهج تدريسها كما قال الكثيرون من قبله واسمه مقرون بالبرنامج التلفزيوني المعروف "افتح يا سمسم".

صاحب هذه التجربة الرائدة في عدّة بلدان عربية كالسعودية والكويت وســوريا والبحرين والأردن ولبنان ودبي والإمارات العربية المتحدة.

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،موفم للنشر، د.ط،2007، ج193/1

[2] ينظر: انغماسية ألفا لاكتساب مهارة اللغة –برنامج ألفا الانغماسي make free website with yola

4/التعريف بتجربة الانغماس اللغوي:

تقوم على استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سنّ السّادسة، وهم في العمر المخصّصة خلقيا لاكتساب اللغات أي تعلم الفصحى بالفطرة والممارسة.

الهدف من هذه التجربة:

حاول عبد الله الدنّان من خلال هذه التجربة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

*هل اللغة العربية صعبة؟

*هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سنّ السّادسة؟

*هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة؟ بمعنى أن يتحدّث بالعامية والفصحى معا.

*ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سنّ السادسة على فهم التلميذ العربي للمادّة المكتوبة بها من جهة، وعلى أدائه وتعبيره من جهة أخرى؟

*هل يمكن بناء على النتائج تعديل المناهج المدرسية بحيث يخصّص للغة العربية في مراحل التعليم الأعلى زمن أقل ممّا هو عليه الآن وبالتالي يخصّص للعلوم والحاسوب والهوايات زمن أطول ممّا هو الآن[1].

5/التطبيق العملي لنظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة:

أ/ تجربة باسل ولونة:

بدأت أوّل تطبيق عملي لهذه النظرية على ابني "باسل" المولود في 1977/10/29 متحدثت معه بالفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من زوجتي أن تحدثه بالعامية، وقد نجحتُ بالتجربة

وصار "باسل" يتحدث معي بالفصحى، يرفع وينصب ويجرّ دون أيّ خطأ، وفي الوقت نفسه كان يُحدِث أمّه بالعامية لأنه اكتشف قواعد العامية فأتقن اللغتين معا.

[1] عبد الله الدنان : نظرية تعلم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاتها وانتشارها ،جامعة دمشق،ص190

بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما عندما كان عمره عشرة أشـــهر وعنـــدما بـــدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إليّ الكلام بالفصحى، وقد ســـجلت كثيرا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت اثني عشر شريطا.

ومن التسجيلات التي سجلها لابنه باسل وقد فاقت ثلاثين تسجيلا أذكر منها هذا الحوار الذي جرى بيه وبين باسل والذي كان باللغة العربية الفصـــحى وحصـــلت عليه من اليوتيوب.

الوالد: ماهذه؟

باسل: هذه كرة

الوالد: أنا أرميها مرّة وأنت ترميها مرة

الوالد: لماذا تضع يدك

باسل: كي لا تقع الكرة

الوالد: هي لا تقع

باسل: سأضع يدي ثمّ ضع أنت يدك.

الوالد: والآن نكلم العصفور وأنت تكلم وأنا أنظر إليك، هل كـــان العصـــفور معك فوق الشجرة لمّا كنت تقطع التفاح؟

باسل: لالا لم يكن معي كان معي سلم صعدت فوقه

الوالد: يود أن يأكل التفاحة

باسل: لا هو يأكل حبوبا.

الوالد: لماذا تتحني عليه؟

باسل: حتى يفرح

الوالد: ماذا يفعل لو نفتح عليه.

باسل: لو نفتح عليه يفرح

الوالد: كم عينا له.

باسل: له عينان...[1]

كررت التجربة على ابنتي: "لونة" المولودة يوم 26 سبتمبر 1981م فنجحت أيضا نجاحا تاما.

وتشير التقارير التي أعدّها باحثون ومربون من أقطار عربية كمصر والمغرب والأردن وأخرى أجنبية كالولايات المتحدة وإنجلترا إلى نجاح هذه التجربة نجاحا باهرا وتشجيع تعميم الفكرة. ثمرة هذا الجهد الدؤوب تظهر في أشرطة فيديوكما وضحنا سابقا، وقد حصل الدنان على ثلاث جوائز ذهبية في أواخر التسعينيات من القرن الماضي من اللجنة العلمية السورية لتقويم المبدعين وقامت روضات أخرى في دمشق باتباع نفس النهج[2].

2/ دار الحضانة العربية بالكويت:

أسست في الكويت "دار الحضانة العربية" عام 1988م، وكانت أول منشأة تربوية في البلاد العربية والعالم تعتمد التواصل مع الأطفال بالفصحى فقط طوال اليوم المدرسي داخل الصفّ وخارجه، وذلك بعد أن دربت المعلمات على التحدث بالفصحى السليمة مع المحافظة على الحركات الإعرابية، فنجحت التجربة وصار الأطفال يتحدثون مع معلماتهم، وكتبت الصحافة في الكويت مقالات عديدة عن هؤلاء الأطفال ومدى إتقانهم للتحدث بالفصحى[3].

3/ روضة الأزهار العربية:

أسست هذه الروضة عام 1992م في مدينة حرستا، في محافظة ريف دمشق التي طبقت فيها النظرية فدربت المعلمات على التحدث بالعربية الفصحى التي اعتمدتها في الروضة لغة وحيدة للتواصل مع الأطفال طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه وقد نجحنا في ذلك.

---

[1] تجربة عبد الله الدنان في الانغماس اللغوي مع ابنه باسل نقلا عن تسجيل محمل من اليوتيوب.

[2] http://www.almoultaqa.com/Lebanon99/dannan.htm una–dannan@yahoo.com

[3] عبد الله الدنان : نظرية تعلم اللغة العربية بالفطرة والممارسة وتطبيقها وانتشارها ،الشارقة، الإمارات العربية المتّحدة ،ط1435،1ه ،2014م،ص:14و15

4/في الأعوام 1997م، و1998م، و1999م، اشترك الدنان في معرض الباسل للإبداع والاختراعات

السادس والسّابع والثّامن المقام في دمشق، وقد شارك أطفال روضة الأزهـــار العربية في المعرض ورآهم الزائرون واستمعوا إليهم وهم يتحدثون بالفصحى مـــع المحافظة على الرفع والنصب والجرّ بشكل سليم وبدون أيّ خطأ.[1]

6/انتشار تطبيق النظرية في البلاد العربية:

*زار روضة الأطفال أكثر من سبعين عالما لغويا ومربيا من سوريا والبلـــدان العربية الأخرى وشهدوا بنجاح النظرية وأشادوا بها.

* بدأت المدارس في سوريا والبلاد العربية الأخرى بتطبيق النظرية.

*وصل عدد المدارس التي تطبق النظرية والتي قام عبد الله الـــدنان بتـــدريب معلّميها ومعلّماتها إلى أكثر من مئة مدرسة وهذا العدد لا يشمل المـــدارس التـــي تطبق النظرية في سلطنة عمّان والّتي سيأتي الحديث عنها الآن.

*** سلطنة عمان ونظرية التطبيق:**

عام 2007م قررت وزارة التربية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارســـة فـــي أربع مدارس ابتدائية حكومية.

قام الدنّان بتدريب معلمات هذه المدارس على التحدث بالفصـــحى وقـــد بـــدأن تطبيق النظرية والتزمن بذلك التزاما تامّا، واعتُمدت الفصحى في هذه المدارس لغة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي داخل الصفّ وخارجه.

قامت وزارة التربية في السلطنة بتقويم النتائج بعد سنتين من التطبيق، وقد ثبتت لديها أنّ طلبة الصف الثاني الابتدائي الذين طبقت عليهم النظرية تفوقوا في أدائهـــم لمهارات اللغة العربية الأربع على طلاب الصـــفوف: الثـــاني والثالـــث والرابـــع الابتدائية الذين لم تطبق عليهم النظرية.

---

[1] أيمن بن أحمد ذو الغنى:طريقة د.عبد الله الدنان سبيلنا إلى نهضة علمية وتعليمية راقية، مقال مأخوذ عن الانترنت، 9ماي 2010م، ص02

كانت نتيجة ذلك أن قررت وزارة التربية في سلطنة عمان تطبيق نظرية التواصل الوحيدة طوال اليوم المدرسي داخل الصفّ وخارجه في جميع المدارس الابتدائية الحكومية في السلطنة.

وقد بدأ تنفيذ هذا القرار في عام 2008م، وقام عبد الله الدنان بالتدريبات اللّازمة لذلك. وبذلك تكون سلطنة عمان أوّل دولة عربية تنتهج السبيل القويم في تعليم اللغة العربية بخاصّة وفي التربية بعامّة[1].

***تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في البلاد الإسلامية:**

حازت طريقة الدنان نجاحا كبيرا، بحيث يصل الأطفال إلى مستوى رفيع من إتقان اللغة العربية مع توفير الكثير من الجهد والوقت اللّذين تنفقهما هذه البلاد في هذا المجال، ولكي يتم ذلك إن شاء الله يمكن عمل ما يلي:

1. تخصيص مدرسة رياض أطفال أو مدرسة ابتدائية في أي بلد إسلامي لتطبيق نظرية تعلم اللغة العربية بالفطرة والممارسة.

2. تدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى دون خطأ ووفق الإرشادات التي يقدمها لهم صاحب النظرية أو المعتمد من قبل صاحب النظرية.

3.اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل الشفهي بين المعلمات والمعلمين والأطفال طوال اليوم المدرسي داخل حجرات الدراسة وخارجها.

هذا بالإضافة إلى أنشطة أخرى تتعلق بالمتابعة والتقويم.

تعليم اللغة العربية لأبناء الجاليات:

يمكن أن يتقن أبناء الجاليات الإسلامية في البلدان المختلفة ثلاث لغات في آن واحد وهي: اللغة العربية الفصحى واللغة العامية التي يتكلّمها أهلهم، ولغة البلد الذي هم فيه بالفطرة والممارسة وهم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية وذلك باتباع ما يلي:

---

[1] المرجع السابق، ص18و20

*تخصيص مبنى لناد أو مدرسة لاستقبال أطفال الرياض أو الابتدائي لمدة عشرة ساعات في الأسبوع في أيام الدراسة وذلك من أجل تعليمهم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، أمّا محتوى المواد الدراسية فيمكن أن يكون مطابقا لمحتوى المواد الدراسية التي يتلقونها في المدارس التي يذهبون إليها أو التي يقيمون فيها.

والفارق أن النادي أو المدرسة المقترحين يستخدمان اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي داخل حجرات الدراسة وخارجها.

*إذا كان أحد أفراد العائلة متقنا للعربية الفصحى، فإنه يمكن أن يتحدث بها مع الأطفال في العائلة،

وبذلك يتقنون التحدث بها ويصبحوا ثلاثي اللغة وهي: اللغة الخاصة بالبلد الذي قدم منه الآباء أو الأمهات واللغة العربية الفصحى ولغة البلد الذي يعيشون فيه ويحملون جنسيته الفرنسية أو الألمانية...[1]

7/برنامج دورة محادثة باللغة العربية:

1.التعريف بالدورة:

هي تطبيق عملي شفهي لقواعد اللغة العربية وخصائصها التعبيرية في المجالات الاجتماعية اليومية والأدبية والعلمية. بأسلوب يصل بالمتدرب إلى إنتاج اللغة العربية المناسبة لكل محور مع المحافظة على الحركات الإعرابية المناسبة.

2.الأهداف العامّة للدورة:

*تهدف هذه الدورة إلى تأهيل المربيات في مرحلة رياض الأطفال والمدرسين والمدرسات في المراحل الدراسية وكذلك الأمّهات والآباء ليصبحوا قادرين على المحادثة باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات.

*تعليم اللغة العربية لأطفال الرياض عن طريق جعلها لغة التواصل الوحيدة بين المربية والأطفال.

---

[1] المرجع السابق، ص22و23

*إتقان طلبة المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية للغة العربية الفصحى وذلك باعتمادها لغة تواصل داخل الصفّ وخارجه طوال اليوم المدرسي.

*إتقان الأطفال المحادثة باللغة العربية الفصحى داخل بيوتهم وذلك بأن تتحدث الأمهات أو الآباء مع الأبناء بالفصحى فتزداد ثقتهم بأنفسهم ويرتفع مستواهم العلمي والإبداعي.

*جعل اللغة العربية مفهومة ومحببة لدى الطلبة بحيث يقبلون على قراءة الكتب المقررة ومطالعة الكتب غير المقرّرة والاستزادة من المعرفة والاستمتاع بها وذلك لتنشئة أجيال عربية عالمة ومبدعة.

3.مدّة الدّورة:

مدّة الدورة أسبوعان بواقع خمس أيام في الأسبوع، وتكون مدّة الجلسة: ثلاث ساعات وهكذا يكون مجموع ساعات التجريب ثلاثين ساعة.

4.عدد المتدربين في الدورة:

عدد المتدربين في المجموعة الواحدة لا يقلّ عن خمسة عشر متدرّبا، ويمكن رفع العدد إلى خمس وعشرين كحد أقصى عند الضرورة.

كما يمكن تدريب مجموعتين في كلّ دورة، وفي هذا الحال تُخصّص لكل مجموعة ساعات مستقلّة عن المجموعة الأخرى.

5.تقويم المتدربين:

يكون التقويم مستمرّا طوال فترة التدريب وذلك بأن يعلق المدرب على أداء كلّ متدرب بعد انتهائه من التقديم الشفهي لكلّ محور.

يكتب المتدربون الجمل التي كان فيها الخطأ مصححة مع بعض الملاحظات من أجل تجنب الخطأ في التقديم الذي يلي.

يمنح المتدرب الذي وصل إلى مستوى الأداء الشفهي المطلوب بالفصحى شهادة "محادثة باللغة العربية الفصحى" يذكر فيها أنه نجح في اختبارات التقويم الخاصة بالدورة[1].

6.المواد المطلوبة لبرنامج التدريب:

* مجموعة من القصص القصيرة.

*مجموعة من حلقات برنامج "افتح يا سمسم" أو أي برنامج تلفازي آخر ناطق بالفصحى وذو أهداف تربوية.

3.مجموعة من اللوحات الجدارية الطبيعية والاجتماعية.

4.جهاز فيديو وشاشة عرض[2].

خاتمة:

لا ريب أن إتقان العربية الفصيحة في المرحلة الابتدائية يحمل في طياته جوانبَ إيجابية عديدة مثل:

*تقليص عدد حصص العربية وتخصيص هذا الوقت واستغلاله لتعليم مواد أخرى كالرياضيات والحاسوب واللغة الأجنبية.

* خلق علاقة محبة وطيدة بين الجيل الناشيء ولغته، عنوان هويته وثقافته.

* تعلم ذاتي متقدم وحب المطالعة وتكوين الذوق الأدبي.

*إنشاء جيل عربي مبدع محب للعلم والمعرفة والمطالعة والبحث متعلق بلغته عامل على نشرها والكتابة بها.

*تحقيق مستوى عال من التعليم الذّاتي نظرا لكون الطلبة يفهمون ما يقرؤن.

آخر ما يمكن قوله في هذه المداخلة أنّ تجربة الدنّان في الانغماس اللغوي كانت تجربة رائدة وناجحة كما أثبتت ذلك النتائج المتوصل إليها بعد اعتماد هذه النظرية، وحتى نرتقي بلغة أبنائنا ما علينا سوى تبني مثل هذه النظريات وتطبيقها في مدارسنا ورياض الأطفال والبيت حتى ننشئ جيلا مبدعا متمكنا.

---

[1] المرجع السابق، ص26و27

[2] المرجع السابق،ص37

دور الانغماس اللغوي في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أ/ مباركة رحماني
جامعة بسكرة.

ملخص:

تسعى هذه الدراسة لبحث دور **الانغماس اللغوي** في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراسة كيفية توفير هذه الطريقة التعليمية الحديثة لبيئة لغوية مناسبة تؤطر وتطور الكفاءة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبالتالي تنمي الكفاءة التواصلية بعدّها أساس تعامل الفرد مع غيره.

الكلمات المفتاحية: الانغماس اللغوي، اللغة العربية، الكفاءة، التواصل الناطقون بغير العربية.

Abstract;

This study aims to examine the role of language immersion in the development of communicative competence among the learners of the Arabic language who speaks another language, and through studying how to provide this modern educational method with An appropriate lingual environment framing and developing the linguistic proficiency of Arabic learners, thus developing and achieving communication efficiency and then the basis of dealing with each other.

Key words: Language immersion, Arabic language, Competence, Communication, Non -Native speakers of Arabic.

توطئة:

يشهد العالم حاليا ثورة تكنولوجية هائلة فتحت الأبواب على مصراعيها لاندماج الشعوب وثقافاتها أكثر من أي مرحلة تاريخية مضت في حياة الإنسان واللغات الحية، لتتجاوز مجرد الحاجة –قديما– إلى تعلم لغة الآخر بغية تحقيق غايات أو

منافع تجارية، إلى حاجة التعايش اللغوي والحضاري، لذلك احتاجت هذه الشـــعوب بحكوماتها ومختلف مؤسساتها، إلى تعلم لغات بعضها البعض مجاراة للواقع الـــذي تفرضه أيديولوجية "القرية الكونية الصغيرة"، وكان لزاما تطوير الطرائق التعليمية القديمة وابتكار طرائق حديثة تسهم بشكل أكبر في تعلم وتعليم اللغات الإنسانية.

وحتى تتحقق اللغة الإنسانية وتتجسد على أرض الواقع اللغوي لابد أن يتواصل بها مستعملوها والناطقون بها، سواء كانت لغتهم الأولى أو لغـــة ثانيـــة يســـعون لاكتسابها؛ فـــ"أن يتكلم الفرد لغتين لابد له من تجاوز حدود لغته الأولى إلى لغـــة جديدة وثقافة جديدة وطريقة جديدة في التفكير والإحساس، ولا مراء في أنه يحتاج إلى التزام وانغماس تامين"[1]، فالفرد بتعلمه لغة ثانية يلج عالما مختلفا عن عالم لغته الأولى، وتنفتح أمامه ثقافة وحضارة وكيان مجتمعي يـــنعكس مـــن خـــلال اللغـــة المتعلمة الجديدة، التي يقتضي تعلمها واستعمالها مبادئ اجرائية وتطبيقية محددة.

وقد حظي تعليم اللغة العربية بصفتها لغة ثانية اهتماما كبيـــرا بســـبب الاقبـــال العالمي على تعلمها، من أجل ذلك سخرت وسائل وطرائق تعليمية كـــان أحـــدثها "الانغماس اللغوي"، الذي يقوم على توفير البيئة اللغوية المناسبة لتطـــوير كفـــاءة المتعلم اللغوية عموما والتواصلية بصفة خاصة بعدّها أساس تعامل الفرد مع بنـــي جنسه، "فتعلم لغة ثانية عملية مركبة تتجاوز المقررات الأكاديمية المعتلة التي تستند غالبا إلى أسس غير ملائمة لتعلم لغة ثانية تعلما ناجحا، ومن ثم لا ينجح أحد تقريبا في اكتساب الطلاقة في اللغة الثانية في قاعة الدرس وحدها"[2]، إذ لابد مـــن خلـــق وسط لغوي آخر خارج الوسط اللغوي داخل قاعة الدرس يكمله، بشروط خاصـــة تحقق أقصى غايات تعلم اللغة وهي تحقيق الكفاءة التواصلية، ذلك ماسيتم استنباطه من خلال هذه الورقة البحثية التي نحن بصدد الحديث فيها عن "الانغماس اللغـــوي"

---

[1]– ينظر : دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علـــي علـــي أحمـــد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت (لبنان)، (د ط)، 1994، ص 19.

[2]– المرجع نفسه، ص 19.

ودوره في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

❖ ما "الانغماس اللغوي"؟ وكيف يوظف في تعليم اللغات عموما، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

- ما هي أهم دوافع الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها؟
- ما مدى فاعلية "الانغماس اللغوي" في تنمية الكفاءة اللغوية، والتواصلية لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها؟

وقبل الولوج في تفاصيل البحث لابد –بداية– من استعراض أهم المفاهيم الإجرائية للجهاز المصطلحي المتعلق بأفكار البحث وأبعاده التعليمية والأيديولوجية.

أولا– الإطار المفاهيمي لمصطلحات البحث الرئيسة:

1/– الانغماس اللغوي «Language Immersion»:

يسعى أهل الاختصاص إلى تجديد الأساليب التربوية والتعليمية، واستحداث تقنيات وطرائق تضمن فاعلية ونجاعة العملية التعليمية التعلمية، كما تضمن مردودا تعليميا واضحا في السلوك اللغوي للمتعلم، ومن أبرز هذه الطرائق والأساليب "الانغماس اللغوي"، فما مفهومه؟

1/–أ* الحد اللغوي:

تورد المعاجم اللغوية في مادة "غمس" ما يلي:

➢ ذكر **لسان العرب** أن: "الغمس: إرساب الشيء في الشيء السيّال، أو الندى، أو في ماء، أو صبغ، حتى اللقمة في الخل، غمسه يغمسه غمسا أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس...، وفي الحديث عن عامر قال: يكتحل الصائم ويرتمس ولا يغتمس، وقال علي بن حجر: الاغتماس أن يطيل اللبث فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه...، والطعنة الغموس: التي انغمست في اللحم، وقد عبّر عنها بالواسعة النافذة؛ قال أبو زيد: ثم أنقضته، ونفست عنه بغموس أو طعنة أخدود

والأمر الغموس: الشديد، وفي حديث المولود: يكون غميسا أربعين ليلة، أي مغموسا في الرحم...، واليمين الغموس: التي تغمس صاحبها في الإثم ثم في النار"[1]، وابن منظور في تعريفه لـ"الانغماس" قد جمع الغمس، الاغتماس والانغماس لتدل على اللبث الطويل، والغوص في الشيء أو في الأمر.

- وقد أشار **المعجم الوسيط** إلى المعنى ذاته تقريبا على نحو: "غمست الطعنة: نفذت، وغمس الشيء في الماء ونحوه غمسا: غمره به...، وغمست اليمين الكاذبة صاحبها في الإثم: أوقعته فيه...، والغميس من النبات: الأخضر الذي غطاه اليبس"[2]، حيث أحال معنى الانغماس إلى معنى الغمر والتغطية.
- في حين وردت في **معجم اللغة العربية المعاصرة** معانٍ تصب في السياق ذاته: " غمس، يغمس، غمسا، فهو غامس، والمفعول مغموس، غمس إصبعه في الماء وغيره: غمره به وغطسه فيه...، انغمس في الماء وغيره: غطس فيه، انغمر به، غاص فيه 'انغمس في القراءة/ العمل.. انغمس في الملذات/ انغمس في الخطايا: غمر نفسه بها وأسرف فيها"[3]، فلا يكاد يبتعد 'أحمد مختار عمر' عن الدلالات التي وردت في المعاجم السابق ذكرها التي لا تتعدى الغمر والتغطية وبذلك تتفق كل المعاجم اللغوية على أن دلالة "الغمس" أو "الانغماس" أو "الإغماس" هي: الغمر، التغطية، الغوص، اللبث في الشيء أو الأمر لفترة زمنية ما، حيث حملت الدلالة اللغوية ما يحيل إلى الوجه الاصطلاحي لـ "الانغماس اللغوي".

1/-ب* الحد الاصطلاحي:

تقتضي الحاجة إلى إتقان لغة ما الغوص في عوالم هذه اللغة لمعرفة خفاياها وتعلم فنونها والاطلاع على سماتها وخصائصها اللغوية، وذلك لايتم بشكل ناجح

---

[1]- ينظر : أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت (لبنان)، (د ط)، (د ت)، مج: 06، ص 156.

[2]- ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، إخراج: أحمد حسن الزيات وآخرون، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة (مصر)، (د ط)، (د ت)، ج: 02، ص663.

[3]- ينظر : أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة ص 1641، 1642.

وصحيح بعيدا عن البيئة الأصلية لهذه اللغة، ومن هنا بعثت فكرة اعتماد أسلوب "الانغماس اللغوي" في تعليمية اللغات؛ "حيث يعود مصطلح "الانغماس" «Immersion» إلى المنهج الدراسي في ثنائية اللغة «Bilingual» الذي طبق لأول مرة في سنة 1965م في مدرسة **سانت لامبرت** بكندا، وقد اعتمدت المدرسة اللغة الفرنسة للتدريس، وكانت اللغة الأم للطلبة هي الانجليزية، وقد نجحت هذه التجربة للأسباب الآتية:

- الطبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجعت الآباء على إرسال أبنائهم طوعا، وكان للمعلمين رغبة حقيقية في إنجاح هذه التجربة.
- الخلفية الثقافية للآباء، إذ اهتموا بتقدم أطفالهم لغويا وأكاديميا.
- وظيفة كل من اللغتين ووضعهما الاجتماعي، إذ كانتا محل الاهتمام الثقافي والاقتصادي حينها"[1].

وقد كان للتجربة الكندية صداها الذي لفت الانتباه إلى تبني أسلوب "الانغماس اللغوي" في خلق بيئة لغوية تعليمية مماثلة للبيئة اللغوية الأصل للغة الأجنبية المراد تعليمها لكل المستويات التعليمية والفئات العمرية، ويتم تقييم المتعلم من خلال تواصله الفعلي باللغة المتعلمة مع غيره.

وفي مفهوم "الانغماس اللغوي" يستعرض الباحثون وأهل الاختصاص المفاهيم الآتية[2]:

- هو استخدام اللغة الثانية بنسبة خمسين بالمائة **(50%)** على الأقل في أثناء التعليم خلال العام الدراسي بالإضافة إلى تدريس الفنون اللغوية من خلال استخدام اللغة الثانية.

---

[1]– ينظر : محمد زيد إسماعيل، داود إسماعيل، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، ص 02.

[2] ينظر : عادل منير أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 270.

❖ مدخل لتعليم اللغة، حيث يتم استخدام اللغة الثانية كوسيلة لتدريس محتوى المواد الدراسية، ويهدف التعليم بالانغماس إلى جعل الدارسين يتقنون استخدام اللغة الثانية بطريقة وظيفية.

❖ عبارة عن طريقة لتدريس اللغة، وعادة ما تكون هذه اللغة هي اللغة الثانية حيث يتم استخدام اللغة المستهدفة في محتوى المناهج والوسائل التعليمية.

❖ أسلوب لتعليم اللغة الأجنبية في الأنشطة الصفية المعتادة، وهذا يعني أن اللغة الجديدة هي وسيلة التعليم، حيث يكتسب المتعلمون المهارات اللغوية اللازمة للفهم والتواصل حول موضوع محدد في البرنامج الدراسي.

من خلال التعاريف أعلاه يمكننا أن نحدد مفهوم "الانغماس اللغوي" على أنه أسلوب تعليمي يعتمد اللغة الهدف فقط دون الاستعانة باللغة الأم –والمقصود باللغة الهدف في بحثنا: اللغة العربية– أثناء التدريس في الصف، كما يعتمدها في التواصل خارجه ذلك أن " الفرد يكتسب مفردات لغته التواصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع أفراد بيئته حتى يحظى بفرص تواصلية أحسن"[1]، حيث يهيىء لمتعلم اللغة الثانية ما يشبه "العزلة اللغوية في بيئة اللغة الثانية دون أدنى استعمال للغة الأصلية خلال فترة زمنية محددة"[2]، بهدف خلق بيئة لغوية مصطنعة أو ما أطلق عليه المرحوم عبد الرحمن الحاج صالح (1927– 2017): **الحمام اللغوي**، الذي ينغمس فيه المتعلم خلال فترة زمنية معينة، حتى يتمكن من اللغة فتنمو ملكته اللغوية تدريجيا؛ إذ يقول في هذا الشأن: "فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية لتظهر هذه الملكة"[3]، وبذلك

[1]– ينظر: آمنة مناع، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات –دراسة لسانية–، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، غرداية، 2016، العدد 01، ص 1050.

[2]– المرجع نفسه، ص 1054.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، (د ط)، 2007، ج: 01، ص 193.

يمكنه توظيف اللغة الهدف بإتقان أثناء التواصل بها في مختلف المقامات اللغوية "والإتقان الجيد يتمثل في إتقان جميع المهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة، ويستخدمها في جميع الظروف ولجميع الأغراض"[1]، وبذلك تنمو وتتحقق الكفاءة التواصلية تدريجيا في اللغة الهدف.

2/- الكفاءة التواصلية (communicative competence):

يقتضي المقام قبل الحديث عن الكفاءة التواصلية أن نشير بداية إلى مفهوم الكفاءة، وأن نَبُتّ في الجدل القائم بين مصطلحي "الكفاءة"، و"الكفاية"، وفي ذلك نورد قرار مجمع اللغة العربية في القاهرة؛ فقد "أجاز استعمال كلمة "الكفء" بمعنى "الكافي"، و"الكفاءة" بمعنى "الكفاية"؛ وجاء في قراره: ' يشيع على ألسنة المعاصرين نحو قولهم: فلان (كفء)، أو (من أهل الكفاءة)، على حين أن نصوص اللغة والمعجمات في هذا المقام تقضي أن يقال: هو (كاف)، أو (من أهل الكفاية)' "[2]

فما الكفاءة؟

2/أ*- مفهوم الكفاءة (competence):

الكفاءة في اللغة هي الند والنظير والمثيل، وفي ذلك يقول ابن منظور: "...والكفيء: النظير، وكذلك الكُفء والكُفُوء على فُعْلٍ وفُعُولٍ، والمصدر: الكفاءة، والكفء: النظير والمُساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان: تماثلا...، وهذا كِفَاءُ هذا وكِفْأَتُهُ وكَفيئُه وكُفْؤُه وكُفُؤُه وكَفْؤُه أي مثله...، وفي حديث النبي صلى الله عليه وسلم: 'المسلمون تتكافأ دماؤهم، قال أبو عبيد: يريد تتساوى في الدّيات والقصاص، فليس لشريف على وضيع فضل في ذلك'..."[3]، و" الكفاءة" من الناحية

---

[1]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة (الجزائر)، (د ط)، 2003، ص 65.

[2]- إيميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط01، 2006، ج 07، ص 396.

[3]- ينظر : ابن منظور، لسان العرب، مج:01، ص 139، 140.

التعليمية هي " القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات"[(1)]، أي التمكن من نقـل المعارف والمهارات المكتسبة في الصف التعليمي وتوظيفها فـي الحيـاة العمليـة بالاعتماد على "نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمـة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"[2] من خلال تكامل أدوار العناصر الآتية[3]:

- الأدوار المستهدفة للمتعلم ومطالب كل دور.
- الآداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، ومايرتبط بهـذا الآداء مـن معـارف ومفاهيم ومهارات.
- المعايير التي يقاس بها الآداء الفعلي.

2/ب*– مفهوم الكفاءة اللغوية (linguistic proficiency) :

الكفاءة اللغوية في حدها المتفق عليه هي " المعرفة الضـمنية لمـتكلم اللغـة المثالي بقواعد لغته، بحيث يستطيع التكلم بلغته دون أخطاء"[(4)]؛ فهي "بمثابة ملكـة لاشعورية تجسد العملية الآنية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة، وذلـك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني والأصوات اللغوية "[(5)]،ومن ثم فهي القدرة على إنتاج اللغة بطريقة مبتكرة ومثالية من قبل متكلم مثالي، من خلال

---

[1]– فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا التدريس بالكفـاءات، دار الخلدونيـة، الجزائـر، (د ط)، (د ت)، ص 03.

[2]– علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، دار أبي رقراق للطباعة والشر، الرباط (المغرب)، (د ط)، (د ت)، ص 143.

[3]– ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القـاهرة (مصـر) ط01، 2003، ص 51.

[4]– إيميل بديع يعقوب، ميشال العاصي، المعجم المفصل في اللغـة والأدب، دار العلـم للملايـين بيروت (لبنان)، ط 01، 1987، مج 01، ص 1019.

[5]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسـة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت (لبنان)، ط02، 1986، ص 34.

معرفته وإتقانه القواعد اللغوية الخاصة بلغته؛ وإتقانه لهذه القواعد التي يحفظها في ذهنه ينعكس بالضرورة في أدائه للغة والتواصل بها بسهولة وإجادة في المواقــف اللغوية باعتماده على "مجموع المعارف اللسنية لديه، والتي تمكنه من فهم وإنتــاج عدد لانهائي من الجمل"[1]، أي أن الكفاءة اللغوية تحقق التواصل اللغوي بين المتعلم ووسطه اللغوي ككل، من خلال الأداء الفعلي والاستعمال الحقيقي لقواعد اللغة في المواقف التواصلية.

2/جــ*-كيف تنمو الكفاءة التواصلية:

ابتكر مصطلح "الكفاءة التواصلية" على يد عالم الاتصالات واللغة الاجتمــاعي" **ديل هايمز**" **'**Dill Hymes**'** سنة **1972** في دراسة بعنوان "On communicative » «Competence التي نشرها في كتاب علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics ليشير بها إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفــة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد"[2]، حيث يتم نقل الرسالة بين المتحاورين ضمن سياق تداولي محدد، ومنه، يمكن ضبط مفهــوم الكفاءة التّواصلية بعدّها "قدرة الفرد على استعمال اللّغة بشكل تلقائي مع توفّر حسّ لغويّ يميّز به الفرد بين الوظائف المختلفة للّغة في مواقف الاستعمال الفعلــي."[(3)] ويمكن إجمال مفهوم الكفاءة التّواصليّة في القدرة على إنتــاج الكــلام مشــافهة أو كتابة، بحيث تتميّز بقابليّتها للتطوّر والتّكيّف مع الوضعيّات المتعدّدة في أقلّ وقــت وبأقلّ جهد ممكنين، وبذلك نميّز -في هذا المفهوم- بين أمرين اثنين؛

- ➢ أوّلهما: القدرة على استعمال اللّغة، وهنا لا يمكن استخدام اللّغــة اســتخداما جيّدا وبفاعليّة بمعزل عن توفّر المهارات الأربع.

---

[1]– ينظر: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية "بناء كفايــة"، دار افريقيــا الشــرق للنشــر والتوزيع، الدار البيضاء (المغرب)، (د ط)، (د ت)، ص133.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، دار الفكــر العربــي للنّشر والطّبع، القاهرة، (مصر)، ط1، 2004 ص172.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية "مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"، ص 176.

➢ وهذا الاستخدام أو التّوظيف للّغة مقرون بأمر آخر، وهو: توفّر الحسّ اللّغوي؛ والذّي يقصد به القدرة اللّغوية على أداء اللّغة في المواقف الاجتماعيّة التداولية المختلفة التّي تقتضيها اللّغة.

إن الخيط الضئيل الذي يربط بين الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية، والذي يتمثل في الأداء الجيد ضمن سياق معين؛ هو الآلية التي تترجم الكفاءة اللغوية من خلال إنتاج الجمل في المواقف التواصلية بين الأفراد لغرض تبليغ رسالة ما، و" الأداء" بمفهوم 'تشومسكي' هو تحقيق اللغة وتنفيذها فعليا، أي نقلها إلى حيّز الاستعمال الشفاهي أو الكتابي"[1]، وهو الحيّز التواصلي الذي تتم فيه عملية التفاعل بين المتكلم والمخاطب، بقصد التفاهم، والتأثير أو الإقناع، وذلك ما أشار إليه الفيلسوف وعالم الاجتماع الألماني المعاصر **يورغن هابرماس (1929-)** في " نظريته الموسومة بالفعل التواصلي Théorie de l'agir communicationnel "، التي يفترض فيها أن اللغة وسط يمكن أن يتحقق فيه نوع من التفاهم ومن خلاله يستطيع المشاركون التعامل مع مزاعم الصدق التي يمكن الاتفاق عليها، أو الاختلاف حولها "[2]، وذلك غاية التواصل باللغة لدى ناطقيها الأصليين أو متعلميها الناطقين بلغات أخرى.

3/- متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى:

في كل مرة يكتب فيها عن اللغة لابد أن يحضرنا تعريف العالم النحوي "ابن جني" (322-392ه) الذي يصفها بقوله: "حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[3]، ليجمع بذلك بين الطبيعة الصوتية للغة والتي تعد الوجه الأول لها وأول ما يُتعلم منها أو يُكتسب، وبين غاية التبليغ، والتواصل، والتعبير عن

1- رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، ص 41.

2- الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية، موقع Ixiir، أضيف في 15 نوفمبر 2013، 22.36.

3- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، مصر ج01، ص34.

الحاجات، والأفكار، وغايات النفس، والمقاصد، بين الأفراد والجماعات، كونها "نظاما من رموز صوتية اعتباطية تمكن كل الناس في ثقافة معينة، أو آخرين درسوا هذه الثقافة من أن يتواصلوا ويتفاعلوا فيما بينهم"[1]، وذلك ما يراه العالم اللغوي "فردناند دي سوسير" « Ferdinand De Saussure » (1857-1913م) الذي يعدّ اللغة كائنا اجتماعيا؛ "حيث يؤكد أن اللغة نتاج القوى الاجتماعية تخضع لمجموعة من المميزات بحيث لا يمكن لأي أحد مهما أوتي من سعة الاطلاع أن يحيط بكل جوانبها، وأن يخزن في معجمه الذهني كل مفرداتها"[2]، لذلك عدت مرآة المجتمع، وكان تعلم اللغة أجدى وأكثر فعالية ونجاعة إذا تمت العملية التعلمية في البيئة الأصلية لها؛ فقد "أظهرت الدراسات الميدانية أن هناك عدة عوامل تعمل على التأثير في عملية تعلم اللغة الثانية ومنها التفاعل الاجتماعي والتواصل"[3]، وفي سعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى تعلم العربية كلغة ثانية احتاجوا إلى ممارستها في وسطها الفعلي اللغوي والثقافي الذي نشأت فيه أول مرة، وإلى تواصلهم واحتكاكهم مع ناطقيها الأصليين، ذلك أن تعلم اللغة ينبني أساسا على التقليد والمحاكاة، ولا عجب أن أول ما يُلقن ويُعلم من اللغة أصواتها ثم بقية التراكيب والمهارات حتى يتمكن المتعلم لاحقا من فهم وإنتاج اللغة بشكل صحيح بعيدا عن اللحن، ومن ثم كان "التعلم البشري النشط والاستعمال التلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه"[4] أفضل السبل لتعليم العربية للناطقين بغيرها.

---

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص23 .

[2]- ينظر: محمد رافع العشيري، مفاهيم وقضايا سويولسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط01، 2015، ص 15.

[3]- صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، (د ط)، 2008، ص 154.

[4]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص80.

ثانيا- دوافع الإقبال على تعلم اللغة العربية من قبل الناطقين بغيرها:

تعد اللغة العربية اليوم من أكثر اللغات الإنسانية الحية انتشارا واستعمالا، وقد يعود ذلك لسببين، أولهما الخاصية الدينية والتي بسببها حفظها الله من الاندثار وثانيهما خصائصها اللغوية التي تتميز بها عن باقي اللغات السامية؛ فـ"اللغة العربية اليوم، سواء بالنسبة إلى متحدثيها، أو إلى مدى تأثيرها، تعد إلى حد بعيد أعظم اللغات السامية جمعاء، كما ينبغي أن يُنظر إليها كإحدى اللغات العظمى في عالم اليوم"[1].

إن العالمية التي تتمتع بها اللغة العربية اليوم، والتي مكّنت من اكتشافها من قبل العديد من الأمم والمجتمعات الأجنبية، جعلت الإقبال على تعلمها يزداد يوما بعد يوم، فلابد أن نشير إلى أهم الدوافع التي تكمن وراءها رغبة الناطقين بلغات أخرى في تعلم اللغة العربية[2]:

- فرض اللغة العربية نفسها بشكل قوي على برامج وزارت التعليم في بعض العواصم الأروبية، إضافة إلى حركة الاستقطاب الشديدة التي تستجلب أعدادا كبيرة من الشباب الأجنبي الذي يفد على الجامعات الغربية لدراسة اللغة العربية بشكل منتظم.
- التراث اللغوي، العلمي، والثقافي، الغني الذي تتميز به اللغة العربية، فهي لغة حملت إلى العصر الحاضر علوما أثرت في نهضته تأثيرا بالغا كالفلك والطب والكيمياء.
- انفتاح السوق العربي للعمالة الأجنبية، وحرص هذه العمالة الأجنبية على النجاح وسيادة السوق فرض عليها التكيف عن طريق تعلم اللغة العربية، إضافة

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، 1982، ص 14، نقلا عن كلمة فرغسون Ferguson التي وردت في مقاله عن اللغة العربية بدائرة المعارف البريطانية ص 182.

[2]- ينظر : محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى "أسسه، مداخله، طرق تدريسه"، جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، 1985، ص 21، 22، 23.

إلى سعي كثير من العلماء والمثقفين الأجانب إلى دراسة التراث العربي في الأدب والموسيقى والعلوم.

- ولعل أبرز هذه الدوافع وأكثرها قوة هو "الدين الإسلامي"، كونه العامل الرئيس الذي دعم اللغة العربية فانتشرت بانتشاره، حيث يضمن القرآن الكريم المعجز ضرورة تعلم اللغة العربية، كونه كتاب دين يقرؤه المسلمون ويحفظونه ويؤدون به مناسك عباداتهم.
- تبوء اللغة العربية لمكانتها الدولية ولّد رغبة عامة لتعلمها موازاة مع تعلم اللغات العالمية الأخرى كالانجليزية.
- الأهمية التي يشغلها العالم العربي حاليا على مختلف الجبهات: الاقتصادية السياسية، الدينية، والعسكرية، والتي جعلت منه ميدانا استراتيجيا لاستقبال الأجنبي المستثمر.

تجتمع كل هذه الدوافع وغيرها لتحدد أرضية صلبة ينطلق منها الأجانب المقبلون على تعلم اللغة العربية كلغة ثانية، لتترجم إلى واقع ملموس يحاول من خلاله هؤولاء المتعلمون تجاوز الصعوبات أو المشكلات التي قد تصادفهم أثناء العملية التعلمية التعلمية، والتي قد تحول من قدرة التواصل باللغة العربية، فماهي أهم هذه الصعوبات والمشكلات؟

ثالثا- الصعوبات والمشكلات المحتملة التي قد يواجهها الناطقون بغير العربية أثناء تعلمهم إياها:

من الطبيعي في عملية تعلم اللغة أن يواجه المتعلم بعض الصعوبات والمشكلات التي قد تكون مشكلات لغوية سببها "عجزه عن السيطرة على زمام اللغة العربية في مدة كافية لاستعمالها استعمالا صحيحا في المهارات الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة"[1]، أو صعوبات تعلمية تتعلق بالمادة التعليمية أو طرائق التدريس،

---

[1]- محمد منصف عبد الله القماطي، بعض الأخطاء اللغوية لدى متعلمي العربية الأجانب "دراسة تحليلية"، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، المنعقد في تونس 1991"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992، ص 28 .

وكلها تترابط وتتعالق بمحاور العملية التعليمية التعلمية: المتعلم، المعلـم، والمـادة التعليمية، "فبعضها يتصل بكفاءة المتعلم اللغوية وقدراته التواصلية، وثانية تتصـل بكفاءة معلمي اللغة العربية، وثالثة تتصل بمصداقية المحتـوى اللغـوي وجودتـه ووفائه بالأهداف التي وضع لها، ورابعة تتصل بكفاءة أسـاليب التقـويم اللغـوي، وخامسة تتصل بعوامل إنجاح تدريس اللغة داخل المدرسة وخارجها..."[1]، ويمكـن إجمال هذه الصعوبات والمشكلات في:

1/- المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمتعلم:

تركز المناهج، الكتب، في إعداد محتوياتها وبرمجتها، والطرائق التعليمية فـي تحديد أهدافها التعليمية، على المتعلم كونه البـؤرة المركزيـة للعمليـة التعليميـة التعلمية؛ فقد "أُعطي له دور الريادة وأصبح هو قطب العملية التربوية وحياته منبعا أساسيا للتعلمات المستديمة وأحد أهم ركائز المناهج"[2]، لذلك يسعى المختصون قدر الإمكان حتى يتعلم اللغة دون عوائق أو مشكلات، وبالنسبة لمتعلمي اللغة العربيـة الناطقين بغيرها فيجب مراعاة مدى نضجهم المعرفي أثناء عملية التعلم، "فالنضـج المعرفي والوعي بمكونات اللغة يتيحان للمتعلم أن يحل المشكلات"[3]، لأنه يحد مـن حجم الصعوبات والمشكلات التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

1/-1* اللغوية:

مما لاشك فيه أن متعلم اللغة الأجنبية غالبا ما ينقل أثناء تعلمه بعض السـمات والعادات اللغوية الخاصة بلغته الأم، والأمر كذلك بالنسبة لمتعلمي اللغـة العربيـة الناطقين بغيرها؛ فـ"من أهم المشكلات التي تواجه الدارس الناطق بغيـر العربيـة

---

[1]- أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللغة العربية "دراسة مسحية نقدية"، جامعة أم القرى، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، ط01، 2000، ص14.

[2]- ديدوح عمر، بوعزي محمد، تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها على ضوء عولمة منـاهج تعليمية اللغات "ثنائية العقد الديداكتيكي 'معلم-متعلم' نموذجا"، ص 171.

[3]- باتسي م. لابتاون، نينا سبادا، كيف نتعلم اللغات، ترجمة: علي علي أحمد شـعبان، المركـز القومي للترجمة، القاهرة (مصر)، ط01، 2014، ص 79.

عند تعلمه للغة العربية أنه يتأثر بلغته الأم وينقل بعض الجوانب اللغوية إلى اللغة العربية؛ كأن ينقل عادات النطق في لغته الأم إلى اللغة العربية عند تعلمه إياها فتنشأ عن ذلك مشكلات في النظام الصوتي التي قد تعيق مسيرة التعلم الصحيح لدى الدارس"[1].

إن الصعوبات والمشكلات اللغوية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، هي صعوبات ترتبط بكل ما يخص البنية اللغوية للغة العربية وخصائصها، وكل ما يتعلق بها نطقا أو كتابة، "أي كل ما يتعلق بطبيعة اللغة من نظام صوتي، صرفي، ونحوي، دلالي، وكتابي"[2]، وذلك لاختلاف النظام اللغوي للغة العربية عنه في باقي اللغات، لعل أبرزها يرتبط بالجانب الصوتي من اللغة العربية لأنه الركيزة الأولية لها ومادتها الخام؛ فالناطق الأجنبي عادة ما يجد صعوبة في نطق حروف عربية معينة منها "الضاد وتداخلها مع الدال، والسين وتداخلها مع الصاد، والهاء وتداخلها مع الحاء، والحاء نفسها وتداخلها مع الخاء، وكذلك الطاء، والتاء، والقاف والكاف، والزاي، والظاء والعين والغين"[3]، فهو لا يميز بين الأصوات العربية المتجاورة أو المتشابهة في النطق، فينطق مثلا كلمة صَحْراء: سَهَرا، وكلمة قَلَمْ: كَلَمْ، وكلمة غِطاءْ: غِتَاء، وكلمة مَعْلَم: مَألم، وكلمة كثيرا: كتيرا...، وغيرها من الأمثلة الكثير وقد تعود أسباب هذه الصعوبات إلى[4]:

---

[1]- ينظر: دكوري ماسيري، سمية دفع الله أحمد الأمين، المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "جامعة المدينة العالمية أنموذجا"، وكالة البحوث والتطوير، مجلة المجمع، ماليزيا، 2012، ص04.

[2]- غصون فائق صالح، هيثم الناهي، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، ص02.

[3]- المرجع نفسه، ص 09.

[4]- ينظر : محمود عبده أحمد فرج، إستخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المستوى الأول من الناطقين بغير العربية، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- ديسمبر 2013"، دار زايد للطباعة والنشر، أبو ظبي، 2013، ص 226.

*صعوبة نطق بعض الأفعال لدى الدارسين لاختلاف عين الفعل.

*عدم القدرة على التفريق بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها.

*استخدام بعض المعلمين العامية في التدريس.

والترابط بين بنى اللغة العربية الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية، يجعل أي صعوبة يواجهها المتعلم في إحداها تلقي بظلالها على البنى الأخرى.

كما لا نغفل احتمالية أن يواجه المتعلمون صعوبة في ضبط العلاقة بين مستويات اللغة العربية؛ "فاللغة العربية النمطية ذات مستويات، فمنها لغة ميسرة هي التي تستخدم في الإعلام وفي الخطابات السياسية، ومنها ما هو معقد كاللغة الأدبية خصوصا العربية القديمة، وهذا التباعد في المستويات يخلق ضربا من التردد في ضبط الشكل المناسب للمنغمس"[1].

وغير المشكلات الصوتية يمكن إيجاز بعض المشكلات والصعوبات الأخرى في النقاط الأساسية الآتية[2]:

- كثرة وتشعب القواعد النحوية في اللغة العربية.
- كثرة أبواب الصرف وتعدد موضوعاته وتشعب قضاياه ومسائله؛ فلكل باب صرفي مجموعة من القواعد ولكل قاعدة تفريعات، ولكل تفريع عدد من الضوابط والأحكام.
- التداخل بين أبواب الصرف والنحو لتشابه العلمين.
- تأثير الصعوبات الصوتية في فهم بعض المسائل الصرفية، فالأصوت مادة صرفية.
- بعض القضايا الصرفية كالاشتقاق والميزان الصرفي والتفريق بين الإفراد والتثنية والجمع لم يعهدها المتعلمون في لغاتهم الأم.

---

[1]– توفيق بن عز الدين علي قريرة، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها–رؤية استشرافية–، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– ديسمبر 2013"، ص 163.

[2]– ينظر: غصون فائق صالح، هيثم الناهي، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، ص 6–9 .

➢ تعدد معاني الكلمات العربية وتنوع دلالاتها بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي، كما يغفل المتعلمون الخلفيات الثقافية لبعض الكلمات التي لا يكفي معناها المعجمي لبيان دلالاتها.

➢ صعوبة البحث في المعاجم العربية عن معاني الكلمات لأن ذلك يتطلب تحديد مادة الكلمة وجذرها.

1/-2* غير اللغوية:

إذا كانت المشكلات والصعوبات اللغوية هي كل ماتعلق ببنية اللغة العربية وخصائصها اللغوية، فالمشكلات والصعوبات غير اللغوية هي كل ما تعلق بما دون ذلك؛ أي" هي المشكلات الناشئة بسبب ظواهر لا صلة لها بطبيعة اللغة، إلا أنها تؤثر في تعليم اللغة بشكل مباشر وفعال؛ كالظواهر الاجتماعية، الظواهر الثقافية، الظواهر النفسية والمعرفية، الظواهر التربوية، وطرائق التدريس.."[1]، نذكر منها على سبيل المثال[2]:

✓ مشكلات اجتماعية: كالتأقلم مع المجتمع العربي بعاداته وتقاليده، وذلك يؤثر على فهم الفكر السائد في اللغة كونها محور التواصل.

✓ مشكلات نفسية: تتعلق بدافعية المتعلم الأجنبي نحو تعلم اللغة العربية، وبمدى قدرته ورغبته في التواصل.

✓ مشكلات ثقافية: اللغة العربية هي وعاء لثقافتين تكملان بعضهما البعض: الإسلامية والعربية، ولكل خطاب لغوي سياقه الثقافي الذي يجب على المتعلم الإحاطة به.

✓ طرائق التدريس التقليدية والموجهة أساسا إلى الناطقين الأصليين للغة تقف حاجزا أمام الاكتساب الصحيح للغة العربية في مثل هذه الحالة.

✓ مشكلات بناء المناهج والمقررات التعليمية على أسس وخطوات غير علمية.

---

[1]– دكوري ماسيري، سمية دفع الله أحمد الأمين، المشكلات الصوتية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "جامعة المدينة العالمية أنموذجا"، ص 04.

[2]– ينظر: غصون فائق صالح، هيثم الناهي، مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا مع اقتراح بعض الحلول لها، ص 4-6.

2/- المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمعلم:

يعد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسيطا ناقلا للمادة التعليمية إلى المتعلم الأجنبي، لذلك له من الأهمية البالغ منها كونه ركيزة لتجسيد مضامين الكتب والطرائق التعليمية، فهو "مركز العملية التربوية، وعليه يتوقف تحقيق كل شيء ذي قيمة في المجال التربوي"[1]، فالمعلم هو المسؤول الأول عن توجيه وتصحيح المسار اللغوي والثقافي –العربي- للمتعلم الأجنبي، وكل ذلك رهين بالمستوى المعرفي والكفاءة اللغوية، والمهنية للمعلم، وذلك ما أشارت إليه بعض الدراسات التي تحدثت عن أن أبرز المشكلات التي يعاني منها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها هي[2]:

- ضعف الكفاءة اللغوية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستعربين.
- قلة الدورات التكوينية ونقص المختصين في تدريب معلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- عدم مواكبة الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج التكوينية للمعلمين.
- الجهل بالفوارق بين تعليم اللغة العربية لأبنائها، حيث يلعب المعلم دور المربي والمعلم، وتعليمها لغير أبنائها، حيث يتعامل مع شخص له ثقافته ومعتقداته الخاصة.
- عدم إحاطته بمداخل تعليم اللغات الأجنبية كالمدخل السمعي الشفهي، التواصلي، أو الوظيفي.

3/- المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمادة التعليمية:

إن برمجة المادة التعليمية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من اللغات –بمختلف مستوياتهم العلمية وأعمارهم- ليس بالأمر الهيّن، فالأمر يتطلب

---

[1]- محمد ممدوح بدران، اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها "نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها"، "اجتماع مديري المعاهد العربية المتخصصة في إعداد معلمي اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها، المنعقد في تونس 1991"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1992، ص 43.

[2]- ينظر: رحاب زناتي عبد الله، معايير معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية والحاجات التدريبية للمعلمين (عربا أو ناطقين بغير العربي) إليها،، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- ديسمبر 2013"، ص 172- 180.

أسسا وآليات ومعايير يعتمدها المختصون لمواجهة الصعوبات والمشكلات المحتملة أثناء العملية التعليمية التعلمية، لعل أبرزها "النقص في إعداد المواد التعليمية التي تنطلق بالمتعلم لاستخدام اللغة –بعد أن أتقن معظم مهاراتها– في مواقفها الطبيعية التي يمر بها ويحتاج إلى استخدام العربية فيها بمثل ما يحتاج متحدثوها إليها، كما يحتاج إلى مواد قرائية تملأ له الفجوة بين مستويات اللغة في برامج التعليم وبين مستوياتها في مرافق الحياة"[1]، فالمادة التعليمية تمثل وسيطا حيويا ينقل المتعلم إلى ممارسة اللغة في المواقف التواصلية اليومية، ويسجل الدكتور "رشدي أحمد طعيمة" بعض المشكلات التي تحتويها الكتب التعليمية في الملاحظات الآتية[2]:

❖ تفتقد بعض الكتب الأساس العلمي في اختيار المواقف التي تدور حولها الدروس، حيث تعطي بعض مجالات الحياة اهتمام أكثر من غيرها وتهمل مجالات أخرى، مما يحرم المتعلم من القدرة على التعامل فيها أو اكتساب مهارة الاتصال بالناس من خلالها.

❖ ينطبق الأمر ذاته على اختيار المفردات؛ إذ لا أساس علمي في اختيار المفردات التي تناسب مواقف الحياة السابق الحديث عنها، والأمر يقتضي الإلمام بقطاع كبير منها بما يتوافق مع هذه المواقف ومهارات التعامل فيها، وكذا دلالات المفردات في كل موقف، ولابد أن يتم الاختيار بعيدا عن العشوائية وذاتية مؤلفي هذه الكتب.

❖ تفتقد كثير من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى نظرة شاملة تساعد المتعلمين على الوقوف على حضارة وثقافة المجتمعات العربية، فلا بد أن تحظى الثقافة العربية باهتمام يتوازى مع أهميتها ودورها بالنسبة للغة العربية، بل وضرورتها لفهمها واستيعاب دلالات الألفاظ فيها.

وفي نفس الشأن يرى الدكتور "محمود كامل حسن الناقة" في مقاله المعنون بـ 'مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغة العربية' أن الكتب التعليمية

---

[1]– ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص 07.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 19، 20، 21.

الموجهة إلى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لـم تـف بالرسـالة التعليميـة الصحيحة المنوطة بها، فهي تعاني من قصورها للأسباب الآتية [1]:

❖ معظمها لا يفيد من الدراسات المقارنة والتقابلية، ودراسات تحليل الأخطاء، مع أنها مناهج علمية مهمة في الدراسات اللغوية والتربوية.

❖ بعضها لم يُوضع في ضوء خطة تربوية لبناء كتاب تعليمي، ولم تقم علـى أساس من خطة تنظيمية تربوية سليمة تأخذ في اعتبارها أن تعلم اللغة هـو تعلـم مهاري، كما اعتمدت هذه الكتب الطرق التقليدية في تعلم اللغة وهي طـرق نقلـت دون دراية عن تعلم اللغة العربية لأبنائها.

❖ معظمها يفتقر إلى مرشد يوضع بين يدي المعلم ليمكنـه بطريقـة نظريـة وإجرائية من القيام بعملية تدريس فعالة ونشطة ومثمرة.

يخلص من تحديد هذه الصعوبات والمشكلات وتصنيفها، أن نجاح عملية تعلـيم اللغة العربية للناطقين بغيرها قد يكون أكثر مردودية في حالة توفير بيئـة لغويـة عربية تحاكي البيئة اللغوية العربية الأصل، ومنها يستقي المتعلم المفـردات فـي مقاماتها وسياقاتها اللغوية، كما يتعرف –انطلاقا من الواقع التواصلي الاجتماعي– على الثقافة الحضارية والموروث العربي الأصيل، ومن هذه النقطـة المحوريـة نطرح سؤالا عن مدى فاعلية أسلوب "الانغماس اللغوي" في تجاوز هذه المشكلات بمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

رابعا– مدى فاعلية "الانغماس اللغوي" في الحد من صعوبات ومشكلات تعلـم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعاني الوافدون الجدد الناطقون بغير العربية من صعوبات ومشكلات عديدة في تعلم اللغة الجديدة –اللغة العربية–، تظهر بصفة جلية أثناء تواصلهم بها في الصف الدراسي أو غيره من الأماكن العامة التي لها سياقاتها اللغوية الخاصة، لذلك كـان

---

[1]– ينظر: محمود كامل حسن الناقة، مخطط إجرائي لإعداد كتاب أساس لتعليم اللغـة العربيـة، المجلـة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– ديسمبر 2013"، ص 09.

لزاما خلق بيئة لغوية مكافئة لبيئة اللغة الجديدة؛ ذلك أن "تعلم أية لغة أجنبية يتطلب تدخل الطاقات التي تكون القدرة التواصلية، ويتطلب عمل هذه الطاقات احتكاكا باللغة المتعلمة في محيط لغوي مناسب، ولا يتحقق ذلك إلا إذا وُضع المتعلم في محيط لغوي يشبه –قدر الإمكان– المحيط الطبيعي للغة المتعلمة"[1]، وهو –تماما– ما يوفره أسلوب "الانغماس اللغوي" في تعليم اللغات بخلقه البيئة اللغوية المحاكية للبيئة اللغوية الأصل التي تسمح له بالانغماس في اللغة بمختلف مظاهرها ومقاماتها التواصلية المتنوعة؛ و"ملكة التواصل أو القدرة على التواصل –حسب هايمز–، هي أن يعرف الإنسان قواعد استخدام هذه اللغة في المجتمع، ويعرف كيفية استخدام اللغة في التعبير عن الوظائف اللغوية"[2] بعيدا عن نمطية تلقين المادة التعليمية في الصف الدراسي، من خلال الاحتكاك مع الناطقين الأصليين للغة عن طريق الاستماع والمشافهة؛ فـ"طريقة التعلم اللغوي تعتمد على محكّات أساسية أهمها المشافهة والاستماع المباشر للناطقين الأصليين بالعربية الفصيحة، والفرد إذا وضع في بيئة كهذه سيضطره الأمر إلى نوع من العدول اللساني من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وهذا من صميم ما ينبني عليه الانغماس اللغوي؛ إما من خلال توفير البيئة المصطنعة، أو التعريض المباشر للمتعلم في بيئة اللغة الأصلية"[3]، وهنا تبرز فاعلية اعتماد أسلوب الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

---

[1]– داليا مفيد أسعد، تدريس اللغة العربية وظيفيا لغير الناطقين بها "دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، إشراف محمد خير أحمد الفوال، جامعة دمشق، سوريا، 2015/2014، ص 57.

[2]– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية "تعليمها وتعلمها"، عالم المعرفة، الكويت، (د ط)، 1988، ص 171 .

[3]– آمنة مناع، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات –دراسة لسانية–، ص 1061.

والحد من أبرز الصعوبات والمشكلات التي تعترضهم أثناء العملية التعلمية من خلال المبادئ الرئيسة الآتية[1]:

❖ يحاول الانغماس اللغوي تطوير مستوى الكفاءة اللغوية في اللغة الهدف (اللغة العربية).

❖ يعزز الانغماس اللغوي الاتجاهات الإيجابية للذين يتحدثون اللغة العربية، كما ينمي لديهم روح الفخر بثقافتهم الجديدة.

❖ يطور الانغماس اللغوي المهارات اللغوية التي تتناسب مع التوقعات المرتبطة بأعمار المتعلمين وقدراتهم، وبالتالي تطوير كفاءتهم التواصلية.

خامسا: فاعلية الانغماس اللغوي في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

تتجه تعليمية اللغات في عصرنا الحاضر بخطى حثيثة لتحقيق الغرض الأهم من اللغة وهو التواصل الفعال بين ناطقيها ومتعلميها؛ فـ"اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي، أي نسق رمزي يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل"[2]، ويتحدد مفهوم التواصل من المنظور التعليمي التعلّمي بعدّه " الإبانة عن المعاني النّفسيّة باستخدام الرّمز اللغوي في أي مجال جرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شفوي يقتدر عليه بامتلاك مهارتي السّمع والنّطق، والآخر تحريري يقتدر عليه بامتلاك مهارتي الكتابة والقراءة"[3]، ما يعني أن المتعلم هو أساس العملية التّواصلية؛ فهو "المستهدف من وراء هذه العملية، حيث تسعى التربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة"[4]،

---

[1]– ينظر: عادل منير أبو الروس، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 271.

[2]– علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، ص29.

[3]– محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، منشورات الاختلاف، الجزائر، دار الأمان، الرباط (المغرب)، ط 1، 2010، ص70.

[4]– كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص81.

وهو الهدف نفسه من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأسلوب الانغماس اللغوي؛ " فالهدف هو أن يحذق الدارس مهارات اللغة المستهدفة وأن يَمْهَرَ التواصل بها، ومن أجل ذلك ينبغي له استثمار معطياته اللغوية التي لا تتوقف عند المفردات أو القواعد، بل تشمل أيضا الإجراءات التداولية التي تربط بين العبارات اللغوية، وبين الأهداف التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة"[1]، أي أن يكون كفؤا من خلال قدرته على[2]:

- تنفيذ معارف وحسن تواجد ومهارة في وضعية محددة مرتبطة بالتمثلات التي يكونها الفرد أو الجماعة عن تلك الوضعية.
- يفترض ذلك التنفيذ التشغيل الناجح لسلسلة من الموارد الملائمة للوضعية؛ فتلك المعارف قد تكون من طينة المعرفي (مثلا المعارف)، أو عاطفية (مشروع شخصي)، أو اجتماعية (طلب مساعدة المدرس أو زميل في الدراسة)، أو سياقية (استعمال حاسوب أو مرجع) أو غيرها، ولا توجد حدود في هذه الموارد فقد تكون مختلفة جدا من وضعية لأخرى ومن شخص لآخر.
- دمج البعد الأخلاقي في تقويم النتائج.

إن "الانغماس اللغوي" هو أشبه ما يكون باستراتيجية دقيقة تعمل على أكثر من مستوى يتصل بطريقة أو بأخرى باللغة حسب السياق والمقام الذي يراد منه التواصل، في حين يكون المتعلم المنغمس قادرا على التحرك والنشاط لغويا في هذه المقامات ذات الخلفيات الثقافية والأيديولوجية المختلفة عن ثقافته وأيديولوجيته الخاصة التي تربى عليها ونشأ فيها في مجتمعه الأجنبي، وهنا محط الرحل؛ فالمتعلم المنغمس أثناء نشاطه اللغوي الواعي يكون ضمن نطاق لغوي إجرائي يدنو به إلى التواصل الفعلي باللغة المتعلمة، وهو بذلك يجسد الغاية من تعلمه اللغة

---

[1]– محمد عديل عبد العزيز علي، مقاصد الإبلاغ ومسالك التخاطب –مقاربة وظيفية تداولية في خطاب دارسي العربية الناطقين بغيرها–، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– ديسمبر 2013"، ص 94.

[2]– ينظر: الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية "بناء كفاية"، ص137، 138.

الهدف –اللغة العربية– من خلال " قدرته على معرفة متى وكيف يستعمل اللغة، ومعرفة ما يجب قوله في ظروف معينة، ومتى يجب عليه السكوت، ومتى يجب عليه الكلام، إنها المعارف التي تزداد على الكفاءة اللغوية الصرفة المتمثلة في ثراء الرصيد المعجمي عند مستعمل اللغة وتمكنه من قواعد لغته، والسيطرة على المعاني، ووضوح خطابه"[1]، فـ"الانغماس اللغوي" يوفر لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها فرصة تحصيل اللغة واكتسابها بطريقة تشبه –إلى حد ما– طريقة اكتساب المتعلم للغة في أولى مراحله اللغوية بعيدا عن التعليم المقصود لقواعد اللغة؛ فـ" الطفل الصغير يستعمل اللغة دون أن يتعلم شيئا من النحو الشكلي إذ لا يخبره أحد شيئا عن الأسماء والأفعال، وعلى ذلك يتعلم لغته في إتقان، ومن ثم ليس ضروريا أن نستخدم النحو في تعليم اللغة الأجنبية"[2]، أي أن يتعلم اللغة الثانية بالطريقة ذاتها التي تعلم بها لغته الأم.

وما يوفره "الانغماس اللغوي من فعاليات وأنشطة صفية ولاصفية في سبيل التأسيس لأرضية لغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مثل: "تعليمات البرامج، الاختبار القبلي والبعدي، الزيارات، الدروس الشفوية والكتابية، لقاءات التحدث والكتابة، مراجعة المفردات الجديدة، اللقاءات مع الشباب العرب، الألعاب اللغوية، مشاهدة الأفلام العربية، قراءة بعض الصحف اليومية والمجلات، التجوال في السوق، المقابلات الشخصية، اللقاء مع الخبير، المكالمات الهاتفية، التواصل من خلال شبكة التواصل الاجتماعية "الفيسبوك، التقويم التكويني..."[3]، هذه الفعاليات

---

[1]– الطيب شيباني، إستراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، مذكرة ماجستير تخصص تعليمية اللغة اللغة العربية، إشراف د.لبوخ بوجملين، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009–2010، ص 56.

[2]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص58 .

[3]– محمد زيد إسماعيل، داود إسماعيل، برنامج الانغماس اللغوي في تحسين المهارات اللغوية، ص 05.

الصفية واللاصفية تمثل بيئة لغوية مبتكرة ينغمس فيهـا متعلمـو اللغـة العربيـة الناطقون بغيرها تسهم في تنمية الكفاءة التواصلية من خلال كونها[1]:

✓ مفهوما يعتمد على قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو مجموعـة من المتحاورين؛ لذلك يغدو مفهومها متضمّنا لعلاقة شخصيّة بين طرفين أكثر مـن أن تكون حوارا ذاتيا.

✓ تنطبق على اللّغة المنطوقة واللّغة المكتوبة، وكذلك نظم الرّموز المختلفة.

✓ مرتبطة بالسّياق؛ إذ يمكن أن يحدث الاتّصال في مواقـف لا حـدود لهـا، وبذلك فهي تتطلّب القدرة على الاختيار المناسـب للّغـة فـي ضـوء المواقـف، والأطراف المشاركة.

✓ نسبية وغير مطلقة تتجزأ وتتنوع إلى:

1- الكفاءة النحوية «Grammatical Competence» ؛ وهي معرفة نظام اللغـة، والقدرة الكافية على استخدامها.

2- الكفاءة اللغوية الاجتماعية «Sociolinguistic Competence» ؛ وتشـير إلـى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلـك القدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

3- كفاءة تحليل الخطاب «Discoure Competence» ؛ وتشير إلى قـدرة الفـرد على تحليل أشكال الحديث والتخاطب، من خلال فهم بنية الكـلام وإدراك العلاقـة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى.

4- الكفاءة الاستراتيجية «Strategic Competence»؛ وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للبـدء بالحـديث، أو ختامـه، والاحتفـاظ بانتبـاه الآخرين...، وغيرها من الاستراتيجيات.

إن تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية النـاطقين بغيرهـا مـن الصعب أن تتم بعيدا عن إغماسهم في بيئة لغوية تيسر لهم قدر الإمكـان اسـتخدام اللغة في سياقات تواصلية فعلية، ذلك أن الأصل في الانغماس أن يسبح متعلم اللغة

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللّغويّة، ص 173-175.

الثانية في محيط تلك اللغة الثقافي، وأن يجد نفسه في وضعيات تواصل حقيقية تستوجب عليه أن يتدرب على الخوض في تلك التجربة فعليّا لا افتراضيّا"[1]، وهذه المواقف التواصلية التي يسعى "الانغماس اللغوي" إلى تجسيدها فعلا تمكنهم من المعرفة التدريجية لقواعد وأعراف اللغة التي تتحكم في استعمالها حسب السياقات اللغوية؛ فـ"تعليم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة للسياق"[2]، تماما كما يعرف الناطقون الأصليون هذه القواعد والأعراف، فـ"التربية الانغماسية"[3] تهدف إلى جعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يتعودون على هذه القواعد والأعراف من خلال المواقف التواصلية الحقيقة ويستعملونها كلّ حسب الموقف التواصلي الذي تقتضيه، وبذلك تنمو الكفاءة التواصلية لديهم.

خاتمة:

خلاصة القول؛ إن "الانغماس اللغوي" أسلوب تعليمي يعتمد في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تفعيل تعلم اللغة العربية في السياقات التواصلية الأصلية لها، من خلال صناعة بيئة لغوية عربية موزاية للبيئة اللغوية العربية الأصل تجري فيها مواقف تواصلية فعلية ترتبط بكل تفاصيل الحياة اليومية، تهيىء للمتعلمين اكتساب ملكة لغوية اجتماعية يستخدمونها حسب المواقف التواصلية.

---

[1]– توفيق بن عز الدين علي قريرة، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها–رؤية استشرافية–، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– ديسمبر 2013"، ص 131.

[2]– علي آيت أوشان، اللسانيات والتربية "المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم"، ص41.

[3]– "مصطلح ظهر بكندا لوصف البرامج المبتكرة التي استخدمت اللغة الفرنسية بوصفها لغة التدريس لطلاب المدارس الابتدائية التي كانت اللغة الإنجليزية لغتها الأصلية ": توفيق بن عز الدين علي قريرة، طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها–رؤية استشرافية–، المجلة العلمية "عدد خاص بمؤتمر أبو ظبي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها– ديسمبر 2013"، ص 128.

دور وسائل التواصل الاجتماعي في الأداء العفوي للعربية، والحدّ من اللّغة الرقمية.

د. يوسف ولد النبية،
جامعة معسكر

تمهيد

من المعلوم أنّ السليقة اللغوية لا تنمو إلا في البيئة الأصلية للغة، التي يعيش متعلم اللّغة في أجوائها، ويتلقى أساسيات الكلام من أصحابها. ويُصطلح على هذا الأمر في الدرس اللّساني التطبيقي بالانغماس اللغوي، الذي يُقصد به وضع المتعلّم في حالة لغوية عامّة، لا تستعمل إلا اللغة المُراد ترسيخها في الاستعمال بصورة عفوية وصحيحة. وما إرسال العرب القدامى أولادهم إلى البادية، كي يكتسبوا فصاحة اللغة من أفواه مستعمليها، إلا شاهدُ عدل على ما نقول.

بيْد أنّ الواقع اللغوي للعربية اليوم، وتحديدا في الأقطار العربية، تعتريه بعض الظواهر اللغوية الطارئة والمهيمنة عليه؛ منها الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والتداخل اللغوي، وذلك لأسباب مختلفة، منها ما هو تاريخي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو نفسي، ومنها ما هو جغرافي..

ولقد انتقلت هذه الظواهر اللغوية الطارئة على العربية من العالم الأرضي إلى العالم الافتراضي، بل إنّ مستعملي اللغة العربية وجدوا أمامهم في العالم الافتراضي لغة رقمية هجينة، لا هُويّة لها، أفرزتها طبيعة هذا العالم المفتوح الذي تحكمه التقنية بمختلف أشكالها، الأمر الذي جعل لغة التواصل لدى مستعملي العربية تتأثر بشكل أو بآخر بطبيعة هذا العالم.

وإنّ المتتبع لواقع اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي، وبخاصة في شبكة "الفيسبوك"، يجد أنّها متجاذَبة بين جهتين اثنتين؛ جهة خصائصها التعبيرية، وجهة

الغزو الرقمي، الذي هيمن بشكل أو بآخر على لغة التواصل لدى مستعملي العربية. الأمر الذي يجعل البحوث اللغوية العربية أمام رهانات اجتهادية حيال واقع اللغة العربية في العالم الرقمي بعامة، وفي وسائل التواصل الاجتماعي بخاصة.

من هذا المنطلق، آثرنا أن يكون عنوان هذه الورقة البحثية "دورُ وسائل التواصل الاجتماعي في الأداء العفوي للعربية، والحدّ من اللّغة الرقمية"، محاولين الإجابة على إشكال رئيس مفاده: ما سُبلُ تحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية؟

وقد قسّمنا هذه الورقة إلى ثلاثة عناصر رئيسة؛ أولها: مظاهر الأداء اللغوي للعربية في التواصل اليومي. وثانيها: الأداء اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي، بين سلامة العربية والغزو الرقمي، الفيسبوك نموذجا. وثالثها: سُبل تحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية.

وهدفنا من هذه الورقة التعرّف على خصائص استعمال اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي، ورصد الأساليب التعبيرية الجديدة التي فرضها العالم الرقمي بغزوه وهيمنته، واقتراح سُبل تحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية.

وقد استرشدنا في هذه الورقة بالمنهج الوصفي التحليلي، الذي ساعدنا في وصف أشكال الاستعمال اللغوي للعربية في مواقع التواصل الاجتماعي، ثم في تحليلها من المنظور اللغوي الدلالي، من خلال معاينتنا لنماذج تواصلية جرت بين فئات شبّانية مختلفة، حتى تكون المعالجة ميدانية أكثر منها نظرية.

1- مظاهر الأداء اللغوي للعربية في التواصل اليومي

من المعروف أنّ استعمال اللغة العربية في التواصل اليومي، وتحديدا في الأقطار العربية، تعتريه بعض الظواهر اللغوية الطارئة والمهيمنة عليه؛ منها الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والتداخل اللغوي.. وسنتحدث في هذا العنصر، بشيء من الإيجاز، عن هذه الظواهر اللغوية في الواقع العربي، لنرى – في العنصر الثاني– مدى انعكاسها على وسائل التواصل الاجتماعي.

أ- الازدواجية اللغوية

لقد تحدثّ اللغويون عن الازدواجية اللغوية بوصفها ظاهرة لغويـــة اكتســـحت كثيرا من اللغات، لا اللغة العربية فحسب، وقد ذكر الباحثون أنّ كلمة "ازدواجيـــة" ترجمة للمصطلح الانجليزي"Diglossia". ويُعتَقد أنّ أول من تحـــدث عـــن هـــذه الظاهرة هو اللغوي الألماني كارل كرمباخر "Krumbacher" في كتاب لـــه صـــدر عام 1902، تطرَّق فيه إلى طبيعة هذه الظاهرة وأصولها وتطورها، وأشار بشـــكل خاص إلى اللغتين اليونانية والعربية. لكن الرأي العام الشائع هو أن العالم الفرنسي وليم مارسيه"William Marcais" أول من نحت الاصطلاح بالفرنسية "La diglossie" وعرَّفه في مقالة تخص الازدواجية في العربية عام 1930 بقوله: "هي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث". ثم قدَّم اللغـــوي الأمريكـــي شـــارلز فيرجسون "Ferguson" هذا الاصطلاح إلى الانجليزية سنة 1959، إذ بحـــث أربـــع حالات لغوية تتميز بهذه الظاهرة، وهي: العربية واليونانية والألمانية السويســـرية، واللغة المهجنة في هايتي. وعرف الازدواجية اللغوية بقوله: "حالـــة لغويـــة ثابتـــة نسبياً، يوجد فيها فضلاً عن اللهجات الأساسية (التي ربما تضم نمطـــاً أو أنماطـــاً مختلفة باختلاف الأقاليم) نمط آخر في اللغة مختلـــف عـــالي التصـــنيف (يقصـــد الفصحى)" على أنّ ألن كي "Kaye" انتقد هذا التعريف سنة 1972، ووصـــفه بأنـــه "انطباعي"، ونظر الى وضع الازدواجية كوضع لا يميل الى الاستقرار والثبات بل متغير. نظرا لوجود تفاعل مستمر بين نظامين لغويين؛ عامية وفصحى.[1]

ولا مندوحة لنا عن القول؛ من أنّ الازدواجية اللغوية في الـــوطن العربـــي لا تخرج عن هذا التوصيف؛ إذ إنها تضمّ مستويين لغويين، أحدهما مســـتوى اللغـــة

---

[1] د. محمد راجي الزغول: ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مســـتقبلها فـــي ضوء الدراسات اللغوية، مجلة المورد، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، المجلد 14، ع2، 1985م، ص18 وما بعدها، ينظر أيضا: لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمـــة محمـــد يحيـــاتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م، ص32 وما بعدها

الفصيحة الذي يستخدم في الرسميات والكتابة العلمية والأدبية، والآخر مستوى العامية، الذي يستعمل في التواصل اليومي بين أفراد المجتمع.

وتجدر الإشارة في هذا المناط، إلى أنّ هذه الظاهرة اللغوية ليست وليدة اليوم، وإنما قديمة أشار إليها ابن خلدون منذ القرن الثامن الهجري، في حديثه عن اللسان المُضَري (العربية الفصحى) المغاير للغة أهل الحضر والأمصار (لغة التخاطب في عصره، أو العامية في عصرنا)، قال: "اعلم أنّ ملكة اللسان المضري لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ولغة أهل الجيل كلّهم مغايرة للغة مضر التي نزل بها القرآن وإنما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها".[1] ومن مظاهر تلك المغايرة افتقار العامية إلى الحركات الإعرابية التي هي سمة من سمات العربية الفصحى، والانحراف الصوتي والصرفي والدلالي (أحيانا) أثناء الأداء الفعلي للعامية، وتسرّب ألفاظ دخيلة إلى العربية الفصحى..

ب- الثنائية اللغوية

يقصد بها استعمال لغتين من نظامين لغويين مختلفين لدى الجماعة اللغوية، سواء في الكتابات الرسمية أو عند الأشخاص الذي يجيدون لغتين بنفس الكفاءة، مثل الفرنسية والعربية في الجزائر. على أنّ الثنائية اللغوية بقدر ما تعدّ ثراء للمتكلم ولبلده، بقدر ما تكون خطرا موقوتا حينما تصير اللغة الثانية (الأجنبية) مهيمنة على التواصل اليومي على حساب اللغة الأمّ؛ إنْ في الكتابات الرسمية، وإن في التخاطب بين أفراد المجتمع.

ومن ناحية أخرى، مهما بلغ ثنائيّ اللغة من الكفاءة والمِراس في الحديث أو الكتابة بلغتين، فإنه ستطغى إحداهما على الأخرى بشكل أو بآخر، وفي هذا السياق تحدث الجاحظ قديما عن هذا المعنى: "ومتى وجدناه (التُّرجمان) أيضا قد تكلّم بلسانين، علمنا أنّه قد أدخل الضّيم عليهما؛ لأنّ كلّ واحدة من اللّغتين تجذب الأخرى وتأخذ منها، وتعترض عليها. وكيف يكون تمكُّن اللّسان منهما مجتمعين

[1] ابن خلدون: المقدمة، تحقيق: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988م، ص347

فيه، كتمكّنه إذا انفرد بالواحدة، وإنّما له قوّة واحدة، فإن تكلّم بلغة واحدة استفرغت تلك القوّة عليهما".[1]

ج- التداخل اللغوي

نعني به تأثير لغة أو لهجة على أخرى، بفعل التقارب أو الاتصال المتبادل بينهما، كتأثير الفصحى على العامية أو العكس، أو تأثير لغة على أخرى أو العكس. وقد يحوّل التداخل اللغوي اللغة المحكية إلى لغة هجينة؛ أي: لغة غير مستقرة وغير خاضعة لنظام لغوي خاص، وإنما هي خليط من الألفاظ والتعابير الآتية من لغات أو لهجات أخرى..

ولظهور اللغة الهجينة في التواصل اليومي في الأقطار العربية أسباب مختلفة؛ بعضها نفسي يتمثل في أنّ بعض الناس يرى أنّ المتحضر هو من يدرج مصطلحات أجنبية (فرنسية، إنجليزية..) في العامية، ويدخل في هذا الزعم المستغربون أيضا، الذين صدع بعضهم -في مطلع القرن العشرين- بإحلال العامية محل الفصحى، ونادى بعضهم الآخر بكتابة العربية بالحروف اللاتينية!

كما أنّ بعض تلك الأسباب تاريخي، يتمثل في احتكاك لغة الغالب بلغة المغلوب بما ينعكس سلبا على لغة التخاطب اليومي..[2] وسنوضح أكثر مظاهر تحوّل هذه اللغة الهجينة إلى "لغة موازية" اكتسحت التواصل الرقمي، بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي.

2- الأداء اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي، بين سلامة العربية والغزو الرقمي، الفيسبوك نموذجا

لقد شهد مطلع القرن الواحد والعشرين "ثورة الاتصالات الرقمية"، التي أنتجت وسائل التواصل الاجتماعي، مثل: الفيسبوك (facebook) والتويتر (twitter)، والواتس

---

[1] الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب، بيروت، ط3، 1388هـ/1969م، 76/1

[2] يرى ابن خلدون "أنّ المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونِحلته وسائر أحواله وعوائده، والسبب في ذلك أن النفس أبداً تعتقد الكمال في من غلبها". ابن خلدون: المقدمة، ص101

أب (whatsapp) ، واللينكــــــــــــد إن (linkedin) ، والأنســـــــــــــتغرام(instagram) ، والفايبر (viber) ، والسكايب (Skybe) ويشير مصطلح وسائل التواصل الاجتماعي إلـــى "استخدام تكنولوجيات الإنترنت والمحمول لتحويل الاتصالات إلى حوار تفاعلي".[1]

ومن خلال تتبعنا للأداء اللغوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، وبخاصـــة في شبكة "الفيسبوك"، وجدنا أنّ هذا الأداء متجاذَب بين جهتين اثنتين؛ ســـلامة العربيـــة من جهة، والغزو الرقمي من جهة ثانية. ولاستبانة خصائص استعمال اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي بعامة، وفي شبكة "الفيسبوك" بخاصـــة، عاينّـــا حـــوارات "فيسبوكية" تندّ عن الحصر، ومن أهم تلك الخصائص ما يلي:

أ- استخدام المستويات اللغوية الثلاثة: يستخدم الشباب العربي اللغة العربيـــة من خلال ثلاثة مستويات؛ المستوى الفصيح، والمتوسط، والعامي. أمـــا المســـتوى الفصيح من اللغة العربية فكثيرا ما يُستعمل عند الطبقـــة المثقفـــة، التـــي تراعـــي الجوانب الشكلية للغة؛ النحوية والصرفية والمعجمية والإملائية.. لاسيما في حديثها عن المواضيع الجادة (المواضيع الدينية مثلا). وأما المستوى المتوسط منها فيظهر عند متوسطي الثقافة. وأما المستوى العامي منها فيُستعمل عنـــد عمـــوم النـــاس. ونسّجل ههنا أنه لا تخلو كتابات محدودي الثقافة من أخطاء لغوية عندما يحـــاولون الكتابة بالمستوى الفصيح، أو المتوسط من العربية، كالأخطاء في كتابـــة الهمـــزة (مثل "للازمة" أي: "لِلْأَزمَة")، وفي الحركات الإعرابية الفرعية مثل: الواو والألـــف والياء، وثبوت النون..

ب- الازدواجية اللغوية: ونعني بها استخدام اللهجة العامية إلى جانـــب اللغـــة العربية الفصحى. وعليه؛ فقد حظيت اللهجات العربية -بما فـــي ذلـــك اللهجـــات المحلية أو الفرعية لكلّ بلد- بنصيب معتبر في مواقع التواصل الاجتماعي، لاسيما عند فئة الشباب، ويعدّ حضور اللهجات في هذه المواقع انعكاسا طبيعيا للتواصـــل اليومي المحكي الذي يحدث في البيئات العربية المختلفة.

---

[1] عن الموسوعة الحرة (ويكيبيديا)، https://ar.wikipedia.org، تاريخ الاطلاع: 2017/9/17م

بيْد أنّ الازدواجية اللغوية قد انتقلت في التواصل الالكتروني من اللغة المنطوقة أو المحكية في التواصل اليومي إلى نصوص مكتوبة. كما أنّ من أسباب استعمال العامية في التواصل الالكتروني العلاقة الودية التي تربط بين المتواصلين، حيث يجدون في استعمالها سهولة في التواصل، وأريحية في التعبير، مما يوقعهم أحيانا في اللغة الهجينة!

ج- الثنائية اللغوية: نقصد بها مزاحمة لغة أخرى للغة الأمّ في الاستخدام. وقد أخذت الثنائية اللغوية عند الشباب في مواقع التواصل الاجتماعي شكلين اثنين؛ الأول يتمثل في استعمال اللغات الأجنبية -وبخاصة الإنجليزية في المشرق العربي، والفرنسية في المغرب العربي- استعمالا كليا أو جزئيا (كاستخدام مفردات، أو تعابير، أو أمثال أجنبية إلى جانب العربية)، والثاني يتجلى في استخدام الأبجدية اللاتينية في كتابة الحرف العربي أو الكتابة بما يسمّى "عربتيني". ومردّ استخدام الثنائية اللغوية في وسائل التواصل الاجتماعي إلى نوع التكوين الأكاديمي الذي تلقّاه المتواصل من جهة، وإلى افتقار لوحة المفاتيح للحرف العربي في بعض الحواسيب من جهة أخرى.

هذا، ويشكّل انتقال الثنائية اللغوية -والازدواجية اللغوية أيضا- من اللغة المنطوقة المستعملة في الواقع اليومي إلى اللغة المكتوبة المستعملة في وسائل التواصل الاجتماعي، ظاهرة ملفتة للانتباه في التواصل الرقمي، ينبغي دراستها ومعالجتها قدر الإمكان.

نقول هذا الكلام على الرغم من أنّ شريحة عريضة من رواد مواقع التواصل الاجتماعي قد انفلتت عندها لغة التواصل من قواعدها وضوابطها، حتى يصير الفعل الإعلامي - التواصلي في متناول الجميع! وهو ما أشار إليه أحد الباحثين بقوله: "لقد أفلتت لغة التواصل في فلك مواقع التواصل الاجتماعي من الضبط اللساني والتقني ومن الضوابط المنظمة لبناء المعنى بمختلف الوسائط الإعلامية،

ليظل الفعل الإعلامي بشكل عام فعلا عاميا، دارجا، "شعبيا"، يقدر عليه كل من يكتسب الحد الأدنى من الثقافة الرقمية".[1]

د- الاشتقاق اللغوي: يلجأ الشباب العربي في بعض الأحيان إلى الاشتقاق من المصطلحات الخاصة بشبكة التواصل الاجتماعي المعرّبة أو الدخيلة، ما يُشتق من اللفظ العربي، مثل كلمة: "فيسبوك" التي اشتقوا منها المصدر "فَسْبَكَة"، والماضي "فَسْبَكَ"، والمضارع "يُفَسْبِكُ"، واسم الفاعل "مُفَسْبِك".. وهنا يظهر مدى تأثير الشابكة على الجانب المفرداتي للغة العربية من جهة، كما يظهر مدى مرونة اللغة العربية في استيعابها لمصطلحات مستحدَثة من خلال ظاهرة الاشتقاق المتأصلة فيها.

هـ- اكتساب المفردات معاني جديدة: اكتسب بعض مفردات اللغة العربية خصوصيات في ميدان التواصل الاجتماعي، ولعلّ مرد ذلك إلى أن طبيعة التواصل في هذا الميدان اقترنت بالظروف الطارئة والمتجددة، التي أصبح بمقدور البشر معرفتها بيسر وسهولة، ومثل هذا الأمر قد يصبح محفزًا، تحت تأثير البعد التداولي للغة، لتوليد سياقات استخدام جديدة لمفردات اللغة؛ فقد أظهرت دراسة بعض الباحثين تواترَ عدد من المفردات العربية وانتشارها على نحو فيه خصوصية، منها مفردات اكتسبت معاني جديدة مثل: الرابط، الشبكة، الجوال، الموقع، الشاحن.. ومنها مفردات جديدة لم تكن موجودة في اللغة العربية في معناها أو صورتها الصرفية، مثل: الأخْوَنة، السِّلميَّة، شَيْطَنَة، موازي، تَمَرُّد (حركة سياسية مصرية)..[2]

و- قيام اللغة بالوظيفة التفسيرية: تقوم اللغة اللفظية بالوظيفة التفسيرية؛ كشرح الصور والرموز والأشكال التي يعرضها المتواصلون في صفحاتهم، أو

---

[1] د. عبد الله الزين الحيدري: الميديا الاجتماعية، الأدوات البلاغية الجديدة للسلطة الخامسة، ورقة من أشغال الملتقى الدولي: شبكات التواصل الاجتماعي في بيئة إعلامية متغيرة، دروس من العالم العربي، معهد الصحافة وعلوم الإخبار، تنسيق: معز بن مسعود، تونس، 2015م، ص122

[2] أ.د. محمد زكي خضر وآخرون: رصد واقع اللّغة العربية في ميدان التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت والهاتف المحمول، دراسة علمية ميدانية تحليلية، مجمع اللغة العربية الأردني، أيلول 2014م، ص210 – 211

التي تُعرض عليهم؛ فالصورة أحيانا تكون حمّالة أوجه، شأنها في ذلك شأن الكلام، فتحتاج عندئذ إلى مفاتيح توضيحية تزيل عنها عُجمتها.

ز- **التجانس بين الشكل التعبيري ومضمون الرسالة:** كثيرا ما يحدث التجانس بين الشكل التعبيري ومضمون الرسالة؛ فإذا كان مضمون الرسالة جديا كان الشكل التعبيري للغة أكثر تقيّدا بقواعد اللغة، بالإضافة إلى انتقاء الألفاظ والتعابير المناسبة للمضمون، وإذا كان الموضوع ترفيهيا كان الشكل التعبيري للغة متحررا أكثر من تلك القواعد.

ح- **نقل الملامح الصوتية غير اللفظية:** تتمتّع اللغة المنطوقة ببعض الملامح الصوتية غير اللفظية المصاحبة لها أثناء الكلام، التي تعبّر عن التعجب، أو الاستفهام، أو السخرية.. ويتم نقل تلك الملامح الصوتية كتابة أثناء التواصل في شبكة "الفيسبوك"، مثل: التعبير عن الضحك (هههههه، كيخ كيخ) أو التعجب (با با با)..

ي- كثيرا ما يتمّ دعم استعمال اللغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي بأشكال الاتصال غير اللفظي، التي هي شبيهة بما يتواصل به الناس في واقع حياتهم، كلغة الجسد، وما تضمّه من تعبيرات وجهية، وإشارات يدوية، وهيئات وأوضاع جسدية، وكالأدوات الاصطناعية الدالة على الاتصال السمعي البصري كسماعة الهاتف والمذياع والشاشة، هذا بالإضافة إلى وجود علامات طبيعية دالة على الطقس والفلَك كالغيوم والشمس والقمر، وأخرى دالة على الحيوان والطير..

3- سُبل تحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية

لاشك في أنّه لتحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من غزو اللغة الرقمية سبلا كثيرة ومختلفة، تفرضها علينا مسؤولياتنا الحضارية والدينية حيال اللغة العربية، ومن السبل التي يمكن اقتراحها في هذا الشأن:

أ- إنشاء حسابات تواصلية رسمية:

(فايسبوك، تويتر، أنستغرام..) تضطلع بها هيئات ومؤسسات علمية وثقافية، يتم ربط الشباب العربي المسلم بها بغية توعيتهم وتعويدهم على التواصل الجاد

والهادف. نجد صفحات فيسبوكية تهدف إلى تعميم استخدام العربية في شبكات التواصل الاجتماعي، منها: "اللغة العربية"، "قواعد اللغة العربية"، "اللغة العربية: فوائد وخواطر"، "كنوز اللغة العربية"؛ "ملتقى الأدباء ومحبي اللغة العربية"، وغير ذلك كثير..

•صفحة "اللغة العربية الفصيحة لغة التواصل المتعدد على التقانة الحديثة (الفيس بوك)": تضم هذه الصفحة حوالي 68557 عضوا، وقد رسمت لنفسها خطا، من أهم خصائصه:

- المحافظة على اللغة العربية الفصيحة
- نشر اللغة العربية الفصيحة على جميع وسائل التقانة الحديثة
- التذوق الأدبي الرفيع
- إغناء الذائقة النقدية الأسلوبية
- محاربة استعمال العاميات العربية الدارجة على التقانة الحديثة، ولا سيما في المجموعة
- تعزيز التحاورات الثنائية أو المجموعية داخل الصفحة بين الأعضاء باللغة العربية الفصيحة
- تقديم صورة بهية للخطاب التواصليّ التقانيّ لمستعمل اللغة العربية الفصيحة على التقانة الحديثة
- بناء جسور الحوار الثقافي اللغويّ على أسس متينة من الفصاحة واحترام الآخر
- غرس الثنائيات اللغويّة القائمة على استثمار كل الإمكانات اللغوية للغة العربية الفصيحة في أثناء صوغ عبارات التعليق على المنشورات وجملها؛ لإظهار شجاعة اللغة العربية.

صفحة: "اللغة العربية": تضمّ 127 ألف عضوا، وقد اجتهدت الصفحة في تعريب المصطلحات "الفيسبوكية، "في شكل "قُلْ ولا تَقُل".. عسى هذا العمل أن يكون مشروعا لمعجم تعريب مصطلحات الشبكات الاجتماعية

قُلْ	ولا تقل
حساب	أكّونت
إعجاب	لايك
تعليق	كومّنت
منشور	بوست
مشاركة	شير
رسالة	ماسيدج
صفحة	بَيدج
مجموعة	جروب
صفحة شخصية	بروفايل
حظر	بلوك
وَسْم	هاشتاج
نكز	بوك
إشعار	نوتيفيكيشن
رابط	لاينك
مناسبة	إيفنت
يوميات	تايم لاين
دردشة	شات

- صفحة "حملة الحفاظ على اللغة العربية": تبذل هذه الصفحة جهودا ملحوظة في
  - تقوم بالتصويبات اللغوية
  - تعليم الخطوط العربية (خط الثلث، النسخ..)
  - عرض فيديوهات تحوي أغاني باللغة العربية الفصحى

- عرض معاني أسماء الأعلام تحت باب: اسم ومعنى (مثلا: تَيْم: اسم علَم مذكّر عربي، وهو مصدر للفعل: تامه الحب: ذلّله. وهو أيضا اسم مفعول بمعنى: المستعبَد؛ تيم الله: عبد الله)

- مسابقة الإعراب الأسبوعية

- عرض قصائد شعرية هادفة

ب- تفعيل البعد التداولي للمصطلحات العربية الوظيفية

لقد أنتجت شبكات التواصل الاجتماعي اليوم، في ظلّ البعد التداولي للغة، مصطلحات تقنية وظيفية، منها ما هو معرَّب، ومنها ما هو مولَّد، ومنها ما هو مستحدَث، من شأنها أن تساعد على التمكين العفوي للغة العربية، وأن تكون ذخيرة للشباب العربي في كتابة النصوص الإلكترونية، بغية الحدّ من اللغة الرقمية المبتذَلة.

فمن المصطلحات المعرّبة نجد مصطلح "فيسبوك"، الذي يمكن أن نشتق منه المصدر "فَسْبَكَة"، والماضي "فَسْبَكَ"، والمضارع "يُفَسْبِكُ"، واسم الفاعل "مُفَسْبِك".. ومن المصطلحات المولّدة؛ أي: المفردات التي اكتسبت معاني جديدة، نجد مصطلحات: الرابط، والشبكة، والجوال، والموقع، والشاحن، والمدوَّنة، والتغريدة.. ومن المصطلحات المستحدَثة؛ معنًى ومبنًى، نلفي مصطلح: الأَخْوَنة، والسِّلميَّة، وشَيْطَنَة..

ولا شك في أنّ استعمال المصطلحات العربية الوظيفية في شبكات التواصل الاجتماعي، يحتاج إلى ثقة في النفس، وقناعة راسخة بأنّ هذه المصطلحات وغيرها تفي بالغرض، وتبلّغ المقصود.. وإذا كان ذلك كذلك صار استعمالنا لتلك المصطلحات -فضلا عن التراكيب- أكثر عفوية وتلقائية..

ج- التقليل من صرامة المتابعة اللغوية

للتمكين العفوي للغة العربية، سواء في الواقع اليومي أو في وسائل التواصل الاجتماعي، ينبغي علينا عدم تقمّص شخصية الرقيب اللغوي الصارم، الذي لا يتغاضى عن أيّ خطأ صوتي أو صرفي أو نحوي أو إملائي قد يقع فيه مستعمل العربية، سواء كان ناطقا بها أو غير ناطق بها، اللهمّ إلا إذا كان خطأً فاحشا يغيّر

المعنى، فهذا ممّا ينبغي التنبيه عليه. ولاشك في أنّ صرامة المتابعة اللغوية من شأنها أن تعيق الأداء العفوي للعربية.

وعلى ذلك، فإننا نرى أنّ المبالغة في عملية التخطئة اللغوية لمستعمل العربية في وسائل التواصل الاجتماعي، أو حتى في الواقع، قد تكون في غير صالح تعميم استعمال العربية في هذه الوسائل، كما قد تكون في غير صالح مستعمل العربية، لا سيما عند غير الناطق بها، الذي يجد في تلك التخطئة تضييقا عليه في التعبير والتواصل!

بل إنّ صرامة المتابعة اللغوية قد توقع صاحبها أحيانا في الحرج؛ إذ نجد من يحكم على الكلمة لأول وهلة على أنها خطأ شائع، لكن بعد التحقيق يظهر لنا الأمر خلاف ذلك؛ فمثلا قد يكون للكلمة أكثر من وجه نطقي وكتابي، مثل: الصّقر، والسّقر، والزقر (بالإشمام)، أو أكثر من وجه إعرابي، مثل إعراب كلمة "أفضل" خبر المبتدأ "أحد" مرفوع في: "ما أحدٌ أفضلُ من الشهيد"، وإعرابها خبر ما الحجازية منصوب في: "ما أحدٌ أفضلَ من الشهيد".. لذلك ينبغي التثبت من أنّ للكلمة وجها واحدا؛ سواء من الناحية الصوتية أو الصرفية أو النحوية أو الإملائية.. قبل الإقدام على التصويب اللغوي. [1]

على أنه ينبغي الإشارة في هذا المناط، إلى أننا نفرّق بين استعمال العربية في السياقات التعليمية والرّسمية التي يحرو بنا أن نراعي فيها الجوانب الشكلية للغة، واستعمالها في السياقات الاجتماعية المختلفة.. كما يفعل الغربيون في تواصلهم اليومي. ونرى أنّ الاستعمال العفوي للعربية في التخاطب اليومي، من شأنه أن يمكّن مستعمليها، سواء بوصفها لغة أولى بالنسبة إليهم أو لغة ثانية، من أن يتواصلوا بها سليمة من الأخطاء اللغوية؛ إنْ في جانبها النطقي، أو في جانبها الكتابي..

---

[1] ينظر مقالنا: الأخطاء اللّغوية في الكتابة الحاسوبية، قراءة تحليلية لحالة العربية، مجلة اللغة والاتصال، مج 13، ع 21، 2018م، جامعة وهران، الجزائر

خاتمة

لقد تبيّن من خلال هذه الورقة البحثية أنّ استعمال اللغة العربية في التواصل اليومي تعتريه بعض الظواهر اللغوية الطارئة والمهيمنة عليه، كالازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، والتداخل اللغوي وذلك لأسباب مختلفة.

وقد رأينا مدى انعكاس هذه الظواهر اللغوية –فضلا عن ظهور أساليب تعبيرية جديدة فرضها العالم الرقمي بغزوه وهيمنته– على وسائل التواصل الاجتماعي، الأمر الذي جعل الأداء اللغوي في وسائل التواصل الاجتماعي، لاسيما في شبكة الفيسبوك، يتأرجح بين سلامة العربية والغزو الرقمي. ممّا أسفر عن لغة رقمية هجينة، لا هوّية لها.

لنصل –بعدئذ– إلى مقترحات عملية، من شأنها أن تسهم في تحقيق الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية؛ منها إنشاء حسابات تواصلية رسمية، وتفعيل البعد التداولي للمصطلحات العربية الوظيفية، والتقليل من صرامة المتابعة اللغوية.

ومن **التوصيات** التي يمكن أن نخرج بها من هذه الورقة ما يلي:

أ– العمل على تفعيل جميع المقترحات العملية، الهادفة إلى ترسيخ الأداء العفوي للعربية في وسائل التواصل الاجتماعي، والحدّ من اللّغة الرقمية.

ب– توجيه البحوث اللغوية التطبيقية نحو دراسة واقع اللغة العربية في العالم الرقمي بعامة، وفي وسائل التواصل الاجتماعي بخاصة.

ج– خلق حوافز تشجيعية بين متعلمي العربية –سواء بوصفها لغة أولى أو لغة ثانية بالنسبة إليهم– الذين يستعملونها بصورة عفوية وسليمة في وسائل التواصل الاجتماعي..

المراجع:

1- ابن خلدون: المقدمة، تحقيق: حجر عاصي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1988م

2- الجاحظ: الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب، بيروت، ط3، 1388هـ/1969م

3- أشغال الملتقى الدولي: شبكات التواصل الاجتماعي في بيئة إعلامية متغيرة، دروس من العالم العربي، معهد الصحافة وعلوم الإخبار، تنسيق: معز بن مسعود، تونس، 2015م

4- لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 1430هـ/2009م

5- محمد راجي الزغول: ازدواجية اللغة، نظرة في حاضر العربية وتطلع نحو مستقبلها في ضوء الدراسات اللغوية، مجلة المورد، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، المجلد 14، ع2، 1985م

6- محمد زكي خضر، وآخرون: رصد واقع اللّغة العربية في ميدان التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت والهاتف المحمول، دراسة علمية ميدانية تحليلية، مجمع اللغة العربية الأردني، أيلول 2014م

7- محمد كشاش: اللغة والحواس، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 1422هـ/2001م

8- يوسف ولد النبية: الأخطاء اللّغوية في الكتابة الحاسوبية، قراءة تحليلية لحالة العربية، مجلة اللغة والاتصال، مج 13، ع 21، 2018م، جامعة وهران، الجزائر

المواقع الإلكترونية:

1- فيس بوك، الموسوعة الحرة (ويكيبيديا) https://ar.wikipedia.org، تاريخ الاطلاع: 2017/9/17م

2- موقع اليوم السابع، صحيفة إخبارية إلكترونية يومية شاملة، تصدر عن الشركة المصرية للصحافة والنشر والإعلان http://www.youm7.com، تاريخ الاطلاع: 2017/9/17م

معوقات الانغماس اللغوي في وسائل الإعلام ـ التلفزيون أنموذجا ـ (تشخيص الواقع واقتراحات عملية)

أ. عبد القادر سرير عبد الله
جامعة علي لونيسي، العفرون البليدة 2.

مقدمة:

لم تَعُد وظيفة اللغة اليوم تقتصر على التواصل الاجتماعي فقط كما قال دوسوسير أو كما قال إبن الجني معرفا إيّاها بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] لكنها غدت مؤسسة حضارية وثقافية تحمل في ثناياها مقومات ومكونات الكيانات البشرية المختلفة، فاللغة هي الرباط القوي الذي يجمع أفراد المجتمع، وهي حاملة عقائدهم وقيمهم وتمكنهم من الحفاظ على وجودهم المادي والمعنوي "فلا حرية ولا سيادة ولا هوية بدون لغة، لأن الشعوب والأمم لا تتمايز بالصفات والقامات والألوان بل باللغات وما يتصل بها من مقومات روحية وثقافية أخرى"[2]

تمثل وسائل الإعلام بكل أنواعها وأشكالها المكون والموجه الأساس في عملية صناعة اللغة وبثها في المجتمع، خاصة جهاز التلفزيون لما يتميز به من خصائصَ، وما يملكه من أدوات العرض المباشر والمتكامل ـ الصوت والصورة معا ـ لذا يجب على المهتمين بالشأن اللغة العربية استثماره وتوظيفه في عملية الانغماس اللغوي، لأنه يُعدّ الوسيلة السريعة والمباشرة التي يمكننا استخدامها في نشر اللغة العربية الصحيحة والسليمة بين أفراد المجتمع ؛ لكننا نرى ـ وبكل

---

[1] ـ ابن الجني،

[2] ـ عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللّغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2004، دط، ص 42.

أسف ــ أن الأمور في هذا المجال لا تسير في الاتجاه الصحيح الذي يرجوه الغيورون على لغة القرآن الكريم.

نسعى في هذا البحث إلى التطرق إلى بعض المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق التلفزيون دورَه في عملية الانغماس اللغوي، وسنركز عملنا حول قضية الأخطاء اللغوية التي نسمعها ونشاهدها كل يوم في نشرات الأخبار، وشريط الأخبار الذي يُعرض علينا ليلَ نهار، وكذا في البرامج المختلفة ــ الخاصة والعامة ــ حيث نعمل على تشخيص الواقع في ضوء بعض النماذج من الأخطاء، ولكن الأمر المهم في هذا البحث هو الاقتراحات النظرية والحلول التطبيقية التي نقدمها لكي نعيد الأمور إلى جادة الصواب والتقليل من تلك الأخطاء التي تشوه لغتنا الجميلة، وتمنع التلفزيون من أداء دوره الريادي في نشر لغة عربية سليمة.

وعليه فقد جاءت خطة البحث كما يأتي:

ــ مقدمة.

ــ أولا: تشخيص الواقع اللغوي في التلفزيون

1 ــ كثرة الأخطاء اللغوية وتنوعها.

2 ــ تصنيف الأخطاء اللغوية

ــ ثانيا: الحلول والاقتراحات:

1 ــ الحلول الغيرية

2 ــ الحلول الذاتية

أولا: تشخيص واقع اللغة العربية في التلفزيون:

يتأثر الإنسان بما يشاهد أكثر بما يسمع، لذا كان تأثير التلفزيون أشدّ وأقوى في المشاهدين، وعليه فكل صواب لغوي في هذه الأداة له تأثيره الإيجابي والعميق فيهم، وكل خطأ له تأثيره السلبي والعميق أيضا، لذا كان علينا الاهتمام بهذا الموضوع، من أجل تشخيص الواقع والكشف عن أكثر الأخطاء اللغوية شيوعا والعمل على وضع خطة عملية لتصحيحها والتقليل منها قدر الإمكان.

وفيما يلى نعرض بعض النماذج لأكثر الأخطاء وُرودا على ألسـنة المـذيعين والصحفيين العاملين في القنوات التلفزيونية المختلفة:

أ ــ ألأخطاء التركيبية:

نقصد بها الأخطاء النحوية، أي التي تقع في بنية الجمل، وفي هذا المقام يمكننا الإشارة إلى بعضها على النحو الآتي:

1ــ أخطاء في صياغة العدد:

ــ "بُنيت سبعة مدارس" هذا خطأ، والصواب هو" بنيت سبع مدارس" لأن العدد يذكر مع المؤنث ويؤنث مع المذكر (من 3 إل 10).

ــ"حضر الاجتماع عشرون وزير"، "وزير" بالتسكين، أوبالكسـر، والصـواب "حضر الاجتماع عشرون وزيرا" "وزيرا" بالنصب لأنـه تمييـز، والتمييـز مـن المنصوبات.

2ــ "ستقدم لكم أغاني تراثية" هذا خطأ والصواب " ستقدم لكم أغانٍ تراثيـة"، لأن لفظ " أغاني" اسم منقوص ليس معرفا ولا مضافا لذا تحذف ياؤه وتعوض بالتنوين.

3ــ "قدمنا لكم نفس الموضوع" خطأ في التركيـب، والصـواب " قـدمنا لكـم الموضوع نفسَه "، لأن "نفس" توكيد، وهومن التوابع، أي يأتي بعد اللفـظ المُؤَكَـد وليس قبله كما ورد في العبارة الأولى الخاطئة.

4 ــ "نوافيكم بأخبار هامة" خطأ، والصواب "أخبار مهمة"، لأن لفظ "مهمة" اسم فاعل من أهمَ الرباعي، اسم الفاعل منه علو وزن مُفعل أي "مهم"ن أما لفظ" هـام " لا وجود له في اللغة العربية في صيغة اسم الفاعل.

5ــ "ستكون السماء ممطرة والبرد قارص "الخطأ في كلمة "قارص" والصواب "قارس"، جاء في لسان العرب "وقرس الماء يقرس قرسا، فهو قـريس، وقرّسـناه وأقرسناه: بردناه"[1]

---

[1] انظر لسان العرب، مادة " قرس ".

ب ــ الأخطاء الصوتية:

1ــ استعمال علامات الترقيم (الفاصلة، النقطة...) في غير مواضعها الصحيحة، مما يؤثر على المعنى، كأن يقول قارئ الأخبار: "الهفوات التي يقع فيها الوزراء أثناء تقديم خطاباتهم دائما. تلتقطها كاميرا الصحافة"، الوقف بالنقطة هنا (بعد دائما) غير سليم، لأن المعنى لا يستقيم في هذه الحالة

والصواب أن يقف المذيع بعد "خطاباتهم"، فتكون العبارة بعد التصحيح: "الهفوات التي يقع فيها الوزراء أثناء تقديم خطاباتهم. دائما تلتقطها كاميرا الصحافة"، أي كلما أخطأ الوزراء، كانت الكاميرا حاضرة.

2ــ التهرب أو التخلص من حركات الإعراب، وذلك باللجوء إلى تسكين أواخر الكلمات، فلا يعرف الفاعل من المفعول به، ولا الحال من النعت، كأن يقول المذيع: " دشّنْ وزيرْ المواردْ المائية ...".

3 ــ الخلط في نطق بعض الأصوات، مما يؤدي إلى تشويه الكلام، وتحريف المعنى، مثل: " أخبار سارة، سبحان الله ..." فنسمع المذيع ينطقها مرققة والصواب أن يُنطق بها مفخمة.

4 ــ غلبة بعض اللهجات المحلية على نطق بعض الأصوات، وهذا يؤثر سلبيا على الأداء اللغوي، والمعنى على حد سواء.

ج ــ أسباب شيوع الأخطاء اللغوية:

1ــ انعدام الصلة بين المؤسسات الإعلامية والمؤسسات والمجامع أو المجالس اللغوية.

2ــ استخدام الترجمة الفورية للأخبار من مصادرها الأجنبية دون الرجوع إلى المتخصصين في مجال الترجمة.

3 ــ ضعف المناهج الدراسية التي تُدرس في كليات الصحافة والإعلام.

4 ــ بعض الإعلاميين يستخدمون لغة بسيطة ومبتذلة حتى يستوعبها عموم الناس، وهذا ما يؤدي بهم حتما إلى الوقوع في الأخطاء.

5 ــ غياب المدقق اللغوي لدى المؤسسات الإعلامية.

6 ــ الازدواجية اللغوية التي يعاني منها المجتمع (الفصحى ــــ العامية).

ثانيا: الاقتراحات والحلول

أ ــ الحلول الغيرية:

ونقصد بها الحلول أو الاقتراحات التي نوجهها نحن (الأساتذة والباحثين في المجــال اللغوي) إلى غيرنا من المشتغلين في الحقل الإعلامي، والمسؤولين عن القطاع:

1ــ اقتراح وحث، ومطالبة الجهات الرسمية المسؤولة على القطــاع بوجــوب استحداث منصب المدقق اللغوي المتخصص على مستوى القنوات التلفزيونيــة، أو تفعيل هذا المنصب إن كان موجودا في التشريع الجزائــري، لأن وجــود المــدقق اللغوي الذي يصهر ويتابع كمل مراحل إعداد نشرات الأخبــار، وكــذا مراقبتــه المستمرة، والفاحصة لما يُعرض من أخبار عاجلة، أو مترجمة من مصادرَ إعلامية غير عربية

يساهم بل ويؤدي في نهاية الأمر إلى خروج نشرة الأخبار سليمة لغويــا، وجميلــة جمال اللغة العربية ذاته وخالية من الأخطاء النحوية والصرفية، والمعجمية... وغيرها

2ــ اشتراط شهادة الكفاءة اللغوية في ملف التوظيف (تمنحهــا كليــات اللغــة العربية)، لأننا نلاحظ أن كليات الإعلام تركز علــى الجوانــب التقنيــة والفنيــة والجمالية، وتهمل الجانب اللغوي، خاصة لدى القنوات المعربة، عكــس القنــوات الجزائرية المفرنسة فإنه تحرص كل الحرص على سلامة اللغة الفرنسية للعــاملين بها، وترفض توظيف الصحافي الذي لا يتقن قواعد ومعجم اللغة الفرنســية، فــي حين نرى أن القنوات المعربة ــــ في كثير من الأحيان ــــ لا يهما سوى شــكل وجمال المذيع أو المذيعة، أما المستوى اللغوي هو آخر ما يُســأل عنــه المتقــدم لمسابقة التوظيف ؛ لذا نقترح على الجهات المعنية باشتراط شهادة الكفاءة اللغويــة تمنحها أقسام اللغة العربية.

3ــ نقترح تخصيص جائزة سنوية لأحسن إعلامي جزائري يلتزم بقواعد اللغة العربية:

مما يؤسف له أننا نرى ونسمع عن المسابقات والجوائز في مختلف النشــاطات الرياضية والموسيقية والفنية عموما، حيث يُغدق على الفائزين فيها أموالا طائلــة وهدايا مغرية، فلماذا من باب المساواة والعدل أن تُجرى مسابقة ســنوية لأحســن

مذيع باللغة العربية، وتقدم للفائز فيها نصف، أو ربع ما يأخذه لاعب الكرة، أو ما يُكرم به فنانو العبث والفضائح.

4ـ اتخاذ إجراءات عقابية صارمة ضد المؤسسات الإعلامية التي لا تجتهد في تحسين المستوى اللغوي للعاملين فيها:

نقترح كذلك سن قوانين ردعية للقنوات التي يكثر لدى صحفييها الأخطاء اللغوية، ولا تعمل على تحسين مستواهم اللغوي، أو تعويضهم بغيرهم ممن يحسنون اللغة العربية.

5 ـ تحسين مستوى اللغة العربية لدى طلبة الإعلام والاتصال، عن طريق تكثيف الحصص الخاصة بالعربية.

مطالبة كليات الصحافة والإعلام على تكثيف برامج اللغة العربية، ومراقبة تطبيقها تطبيقا سليما وفاعلا، وكذا حث تلك الكليات على الابتعاد عن التركيز على الجانب التقني والفني فقط، وندعوها إلى التعاون مع أقسام اللغة العربية من أجل تحسين مستوى اللغة العربية لدى طلابها.

ب ـ الحلول والاقتراحات الذاتية:

نقصد بهذه الحلول تلكم النشاطات أو المبادرات التي يمكننا نحن الغيورين على اللغة العربية القيام بها دون اللجوء إلى مساعدة الآخرين، سواء كانوا جهات رسمية، أو جهات خاصة، أو على الأكثر تكون المساعدة ضئيلة أو ثانوية ن بحيث نستطيع الاستغناء عنها.

1ـ اقتراح أساتذة متطوعين للعمل في المؤسسات الإعلامية في منصب مدقق لغوي؛ يجب على المهتمين بشأن اللغة العربية التحرك لمساعدة المؤسسات الإعلامية ـــ القنوات التلفزيونية خاصة ـ من أجل تصحيح الوضع الحالي للعربية، والحد من تدهوره في المستقبل، ويتم ذلك في تصورنا بوساطة طرائق شتى، منها اقتراح أساتذة مدققين، متطوعين يعملون في إحدى القنوات في مرحلة تجريبية أولى، ولما تنجح المبادرة تُوسع لتشمل عددا أكبر من القنوات، وما أكثر الأساتذة الذين هم على أتم الاستعداد لإنجاز هذه المهمة السامية والشريفة.

2ــ إقامة ورشات مجانية للمؤسسات الإعلامية المختلفة مــن أجــل تحســين مستوى اللغة العربية لدى صحافييها:

نقترح أن تُقام هذه الورشات بصيغة دورية على حسب الحاجة، وعلى حســب الطلب أو التفاهم بين الجهة المنظمة (المجلس الأعلى للغة العربية، أقســام اللغــة العربية في الجامعات، الجمعيات الثقافية المتخصصة...) والقناة التلفزيونية:

كما يتم تحديد المحتوى العلمي للورشات حسب ما تراه الجهة المنظمة من نقص أو ضعف عند المشاركين في الورشة، أو حسب طلب القناة التي قبلت المشــاركة في هذه العملية.

3 ــ عقد الملتقيات والأيام الدراسية حول هذه القضية بصفة دورية ومنتظمة.

إن عملية التحسيس ولفت الانتباه لهذا الموضوع تؤدي دورا رئيسا في معالجته ومنع تدهور الأوضاع إلى ما هو أسوء وأخطر، لذا نقترح التفكير والتخطيط لعقــد الفعاليات المختلفة (مؤتمرات، ملتقيات أيام دراســية...) التــي تكشــف الأخطــاء والانحرافات، واللامبالاة التي تطال اللغة العربية اليــوم فــي الوســط الإعلامــي عموما، والتلفزيوني خصوصا، ونسعى من وراء ذلك كله إلى دق ناقوس الخطــر وشحذ الهمم، وتقديم الاقتراحات العملية الممكنة، ولأن الســكوت عــن الأخطــاء والانحرافات في هذا المجال يُعد مشاركة فيه، ولو بغير قصد.

4ــ توظيف العلاقات الشخصية في الاتصال بالمؤسسات الإعلامية وبالعاملين فيها:

والهدف من وراء ذلك هو التحسيس بخطورة الوضع اللغــوي فــي القنــوات التلفزيونية، وطرح واقتراح الحلول من أجل معالجة الوضــع اللغــوي المــزري، وحاولة تصحيحه تصحيحه قدر المستطاع.

5 ــ توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في هذا المجال:

لقد أتاحت وسائل التواصل الاجتماعي اليوم الفرصة لعدد أكبر من النــاس مــن أجل الالتقاء والحوار والنقاش، وتبادل الخبرات والتجارب في ميــادين، ومجــالات شتى، وذلك دون اللجوء على استخدام آلات وتجهيزات معقدة الاســتعمال أو غاليــة الثمن، بل يكفي الجلوس أمام جهاز الكمبيوتر الشخصي، ثم التواصل مع عدد أكبــر

من الناس، ثم طرح الأفكار واروئ بكل حرية، ودون أي رقيب أو إكــراه، وعليــه فيمكننا الاتصال بالمؤسسات الإعلامية، وكذا الإعلاميين عــن طريــق صــفحاتهم الخاصة، ومحاورتهم في قضية الأخطاء اللغوية في وسائل الإعلام، والتباحث معهــم , التشاور فيما بيننا في الموضوع، ومحاولة طرح الحلول الممكنة، في جــو يســوده الاحترام، والتقدير بين جميع الأطراف، وبعيدا عن النقد الجارح، والرؤية الاستعلائية من باب أننا نحن المتخصصون في اللغة العربية أعلم منهم، وأحسن منهم مســتوى وأكثر شأنا من الإعلاميين، بل يجب أن تتم عملية الاتصال ومناقشة الأخطاء التــي ننبه إليها في جو هادئ وأخوي إن أردنا حقا أن نصل إلى نتائج إيجابية.

6ــ إنجاز قاموس للمصطلحات والألفاظ المعربة (الدخيلــة) أكثــر اســتعملا وورودا في المعجم الإعلامي، مثل "رسكل، فبرك، صالون.." حيث يجد الإعلامي فيه (أي القاموس) الكلمات العربية الفصيحة بدل تلك الألفاظ الهجينة، التــي نــرى ــ بكل أسف ــ أنها بدأت تنتشر في معجمنا الإعلامي كالفطر، وبســرعة رهيبــة ومنه تنتقل إلى مختلف أفراد المجتمع.

خاتمة:

يمكننا في ختام هذا البحث أن نخرج بالاستنتاجات الآتية:

ــ تؤدي اللغة دوا رئيسا في الحفاظ على النسيج الاجتماعي والفكري، والثقافي للمجتمع.

ــ وجوب تعاون المجتمع بكل مكوناته من أجل ترقية اللغة العربية.

ــ كثرة الأخطاء اللغوية وتنوعها في التلفزيون.

ــ الأخطاء اللغوية في القنوات التلفزيونية تشكل عائقا حقيقيا لعملية الانغمــاس اللغوي المنشود.

ــ حث المؤسسات الرسمية على تحمل مسؤولياتها في عملية تحسين مســتوى اللغة العربية في وسائل الإعلام عموما، والتلفزيون خصوصا.

ــ يجب على الغيورين على اللغة العربية المبادرة والعمل من أجل الحــد مــن الأخطاء اللغوية في التلفزيون، وألاَّ لا يكتفوا بتشخيص الواقع المزري فقط.

الانغماس اللغوي عبر الفضاء الالكتروني
- تجربة مجلة "عود الند" الثقافية-

د. حسنية عزاز
جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس

الملخص:

الانغماس اللغوي أو الغمس اللغوي، كما يطلق عليه أحيانا التدريب اللغوي مسميات لهدف واحد؛ إنّه تعلّم اللغة بالممارسة وسط بيئة مساعدة سواء تعلق الأمر باللغة العربية أو لغة أخرى، لذلك؛ فإنّ الانغماس اللغوي يرتبط بتدريس اللغات وبتعليمها، و**التعليم هنا ممارسة**، وهذه العبارة هي جوهر الانغماس اللغوي. وقد أشار "ابن خلدون" إلى مفهوم قريب من المقصود حين تطرق لتفسيره بقول العامة أن اللغة للعرب بالطبع.

لقد أخذت معاهد ومدارس ومؤسسات على عاتقها كيفية الانغماس اللغوي بوضع مناهج وطرائق، بل دول جعلت من أولوياتها استيراتيجية الانغماس اللغوي مثل ألمانيا التي تعدّ من التجارب الفريدة بتعليم لغتها للاجئين إليها عبر الشارع إضافة إلى تجارب أخرى.

وفي هذه المقالة سأنقل لكم تجربة كذلك فريدة تقوم بها "**مجلة عود النـدّ**" عبر الفضاء الإلكتروني، " تجربة "عود الند" ليست تطبيقا تامّا لنظرية الانغماس اللغوي وهذا ما سنشرحه لاحقا، لكن المقالة تحاول توسيع مفهوم الانغماس وتوسيع دائرة تطبيقاته. لقد خدمت "عود الند" اللغة العربية الفصحى الحديثة من خلال جذب العازفين عنها إليها. هكذا تحقق الانغماس، وما ترتب عليه من نتائج.

_ مفهوم الانغماس اللغوي:

الانغماس بمعني الانخراط والمعايشة تحقق في "عود الند" وذلك بإتاحة المجال أمام أشخاص لا يجيدون الكتابة من أجل الكتابة وفق قدراتهم، والارتقاء بهذا المستوى بالممارسة. لا يختلف هذا عن مجيء طالب صيني إلى دولة عربية لتعلم العربية فيها. من خلال المعايشة (الانغماس) يتعلم ويتقن اللغة، كما لا يختلف العربي غير المتمكن من لغته عن الصيني الذي يجيد العربية. بهذا الفهم، استهدفت المجلة العربي الذي لا يجيد لغته، وعلمته إياها عن طريق الانغماس إلى الحد الذي سنوضحه لاحقا.

_ الفضاء الإلكترون :

هو مجال جديد نشأ بعد ظهور تطور تقني يعتمد على أجهزة الحاسوب وإمكانية تواصل الأجهزة مع بعضها من خلال شبكة اتصالات اعتمدت على خطوط الهاتف في البداية، ثم على وسائل أخرى أسرع مثل ما يسمى الحزمة العريضة (broadband) والألياف الضوئية، وحاليا الهواتف الجوّالة أيضا. وتحقق الانتشار بعد تطور حجم الحاسوب وإمكانية استخدام الأفراد له في البيت والمكتب والجامعة، فشمل هذا التطور التقني ظهور ما سمي الشبكة العنكبوتية أو شبكة المعلومات الدولية (الإنترنيت) أو الشابكة (كما تسمى في الجزائر).

نتيجة هذا التطور توفرت بدائل للباحثين وغيرهم لنشر الأعمال أو نشر الكتابات دون الحاجة إلى اللجوء إلى مؤسسات وشركات تشرف على النشر، هكذا نشأت بيئة افتراضية (إلكترونية/رقمية) متعددة الاستخدامات منها: التعليمي والتجاري، والثقافي والترفيهي.

_ علاقة الانغماس اللغوي بتجربة عود النّد :

تجربة "عود النّد" ليست تطبيقا لنظرية الانغماس اللغوي، لكنها أتاحت للكاتب المبتدئ تعلم أساسيات الكتابة من خلال الانغماس فيها عبر منبر وفرته له، وذلك عن طريق التعليم والتعلّم.

يشهد قطاع التعليم (البيداغوجي) كغيره من القطاعات بلورة نظريات تعليمية جديدة، ومقترحات بشأن الأساليب الأفضل في التعليم في مختلف مراحله، وتطوير الأساليب، وبعض التجريب أيضا. ومن الطبيعي أن تتطور أساليب ووسائل التعليم مع الأيام، ففي الماضي اعتمد التعليم على الحفظ، واستخدام القسوة في التعامل مع التلاميذ.

ومع أن العقوبة البدنية ممنوعة في المدراس الآن، إلا أن منعها لم يسفر بالضرورة على زيادة إقبال الطلبة على التحصيل العلمي. وهناك اجماع في الرأي في السنوات الأخيرة على أن مستويات التعليم في الدول العربية تدهورت، وانتشرت ظاهرة الغش في امتحانات البكالوريا وما يعادلها في الدول العربية المختلفة (الثانوي والتوجيهي).

وما يزال التعليم في الدول العربية يعتمد كثيرا على الحفظ، ويكاد دور الأستاذ يقتصر على شرح الدروس للطلبة، وتوجيه اهتمامهم نحو التركيز على المسائل التي من المحتمل أن يُسألوا عنها في الامتحانات، وخاصة امتحانات البكالوريا وما شابهها.

وثمة انتقادات لهذا الأسلوب، فهو يحصر اهتمام الطالب بحفظ المعلومات لاجتياز الامتحان فقط، والتركيز على كتاب مدرسي واحد، خلافا للحال في بعض الدول المتقدمة، التي تشجع الطالب على البحث عن المعلومة بنفسه، بالاعتماد على المكتبات المدرسية والجامعية وما يتوفر فيها من مراجع.

ومن الأمثلة التي يتكرر ذكرها في شأن الأسلوب التعليمي الأفضل "**حالة فلندا**"، حيث يعتمد أسلوب التعليم فيها على عدم ارهاق الطلاب بالواجبات المنزلية، وإلغاء تقسيم المواد الدراسية إلى مساقات مستقلة مثل الرياضيات والفيزياء وخلافه، وجعل التعليم يشمل التعلم من خلال تطبيق أمور عملية.

ومن الأساليب التي بدأت تنتشر في السنوات الأخيرة **التعلّم الانغماسي**. فما هو المقصود بذلك؟ ليتمكن المتعلم من اتقان لغة ما عليه أن يعيش في بيئتها الطبيعية لما لها من دور إيجابي في تعلّمها، ولكن لو أردنا أن نخلق بيئة طبيعية للتعلّم في مجالات أخرى لواجهتنا اعتبارات عملية عديدة. ولكن التطور التقني جعل من الممكن بناء بيئة افتراضية تحاكي الطبيعية. البيئة المحاكية هي جوهر التعلم

الانغماسي، وقد شرح الباحثان "واتكنز وبيكيم" (Watkins and Beckem) الأمر[1] بقولهما: "البيئات المحاكية المتعلقة بالتعلم الانغماسي هي منتجات تعليمية تجمع المحاكاة وعلم التربية (البيداغوجيا) و"المتعة المحسوسة" لإنشاء نموذج للتعلم يكون جذابا حقا ويحدث تغييرا في السلوك.[2] وتستخدم البيئات المحاكية لمساعدة المتعلمين على بلوغ فهم أفضل لمفاهيم وعمليات معقدة. وهي مستخدمة منذ التسعينيات في التطبيقات العسكرية والطبية. وقد دخلت قطاع التعليم العالي في عام 2003"[3].

من الممكن القول إن مفهوم التعلم الانغماسي يشبه إلباس أسلوب قديم حلة جديدة، أو تطوير فكرة قديمة لتناسب واقعا جديدا، إذ لا شيء يأتي من فراغ. فمن المعروف أن تعلم لغة أجنبية يكون أكثر فاعلية في حال المعايشة، فالطالب العربي الذي يتعلم الانجليزية أو الفرنسية أو اليابانية في بلده، ليس متمكنا منها كالطالب الذي يدرس الإنجليزية في بريطانيا أو الولايات المتحدة وأستراليا؛ والفرنسية في فرنسا؛ واليابانية في اليابان. وكذا الحال بالنسبة للطالب الأجنبي الراغب في تعلم اللغة العربية، فمن يأتي لتعلمها في بلد عربي يتقنها بشكل أفضل ممن يكتفي بما يقدم له من دروس في جامعته في البلد الأجنبي.

والطالب الذي يذهب للدراسة في دولة أجنبية، ويسكن مع أصدقاء من بلده، قد لا يتمكن من اتقان اللغة مثل طالب يعيش مع عائلة من البلد الذي ذهب إلى الدراسة فيه. وقد يقرر أستاذ جزائري يعلم الفرنسية في الجزائر عدم الحديث مع الطلبة الجزائريين في المحاضرات إلا باستخدام الفرنسية، كما لو كان أستاذا فرنسيا لا يجيد العربية، فيجد الطلبة أنفسهم مدفوعين إلى بذل المزيد من الجهد للتمكن من الفرنسية.

---

[1] Michael Watkins and John Beckem, "Bringing Life to Learning: Immersive Experiential Learning Simulations for Online and Blended Courses", Journal of Asynchronous Learning Networks, Volume 16: Issue 5, Oct. 2012. Online. Available at https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000091.pdf

[2] MacCarroll, S., and Follett, L. Integrating Immersive Learning Solutions into THE CollegeCurriculum, 2010. http://refworks.com

[3] Michael Watkins and John Beckem, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000091.pdf

هذه الأشكال من المعايشة/الانغماس ذات فوائد واضحة وملموسة. ولذا تسعى فكرة التعليم الانغماسي إلى استخدام وسائل جديدة في التعلم، وتوسيع دائرة ما يمكن تعلمه. غير أني سوف أركز في هذه الورقة على تجربة ذات علاقة بالكتابة بلغة عربية فصحى حديثة سليمة، وهي تجربة **مجلة "عود الند" الثقافية**[1] التي أسسها في عام 2006 الإعلامي والباحث العربي المقيم في لندن، د. عدلي الهواري[2].

أود أن أؤكد في البداية أن ناشر "عود الند" لا يزعم أن تأسيسه المجلة كان تطبيقا لنظرية التعليم الانغماسي، ولكنه يرى أن أسلوب المجلة في النشر انغماسي في بعض جوانبه. وهذا ما سوف أتوسع في شرحه في الفقرات التالية.

لقد ظهرت أساليب جديدة لتمكين محبي القراءة والكتابة من ممارسة هواياتهم وتطويرها في بعض الدول الغربية، فهناك ظاهرة ورشات قراءة وكتابة. ليس من الضروري أن تكون هذه الورشات منظمة من قبل هيئة رسمية، إذ تكفي رغبة مجموعة من محبي القراءة لتشجيع بعضهم وبعضهن بعضا من خلال لقاء شهري في بيت أو مكان مناسب لمناقشة كتاب تم الاتفاق على اختياره للقراءة والمناقشة.

وبالنسبة للكتابة الابداعية، ككتابة رواية مثلا، فهناك ورشات يشارك فيها الراغبات والراغبون في كتابة رواية، ويأتي كل منهم بما كتب ويستمع إلى ملاحظات الآخرين عليها. من خلال المشاركة في واحدة من هذه الورشات كُتبت ثم اشتهرت رواية "كايت رانر" (Kite Runner) [عدّاء الطائرة الورقية] للكاتب الأميركي الأفغاني الأصل، خالد حسيني.[3]

وأقيم في الدول العربية أيضا مثل هذه الورشات، من بينها ورشات تقيمها الروائية اللبنانية "نجوى بركات" وغيرها. يأتي كل صاحب فكرة رواية إلى الورشة

[1] عنوان موقع المجلة في الإنترنت: https://www.oudnad.net

[2] انتقل الهواري إلى لندن للعمل مع بي بي سي في عام 1987. وترك العمل في الإعلام عام 2003. حصل على الدكتوراه في الدراسات السياسية والاجتماعية من جامعة وستمنمستر في لندن عام 2012. وله مجموعة من المؤلفات بالعربية والإنجليزية.

[3] Hosseini, Khaled. The Kite Runner. New York: Riverhead, 2003.

ويكتبها مستفيدا من ملاحظات المسؤولة والمشاركات والمشاركين في الورشة. ومن الروايات التي نشرت بعد مشاركة كاتبها في ورشة من هذا القبيل رواية "كل المعارك" للكاتب الأردني "معن أبو طالب"[1].

فماذا عن تفاصيل تجربة مجلة "عود الند" الثقافية ووجه الشبه بينها وبين التعلم الانغماسي؟

من سمات التعلم الانغماسي اعتماده على بيئة افتراضية رقمية، ويقبل الفرد على التعلم بواسطتها دون الاعتماد على شرح أستاذ، بل يتم توفير بيئة افتراضية مناسبة للتعلم بالاعتماد على الجهود الذاتية في المقام الأول.

_ نشأة عود الند:

لقد شهدت السنوات الأخيرة انتشارا واسعا للمواقع الفردية والجماعية، وكان عام 2006، عام صدور مجلة "عود الند" الثقافية، هذا الانتشار صعدّ وتيرة الجدل حول جودة النشر الإلكتروني مقارنة بالورقي. حيث كشف النشر الرقمي ضعفا صادما في التمكن من أساسيات اللغة العربية، فنظرا لغياب وسيط بين الكاتب والقارئ، أي المحرر الذي يحكم على جودة النصوص، ويصحح ما قد يكون فيها من أخطاء، أصبح كل شخص راغب في النشر قادرا على ذلك دون الحاجة للاستعانة بأحد.

ولا شك في أن غياب الوسيط كان له دور ايجابي محدود، فبعض الموهوبين والمتمكنين من اللغة كانوا لا يحصلون على فرصة النشر لأسباب عديدة، منها وجود شللية في الوسط الثقافي، أو ضرورة أن يكون الكاتب/ة عضوا في رابطة الكتاب.

ولكن عدد الحالات الجيدة كان قليلا بالمقارنة مع الكثير مما كان ينشر. الانتشار الكاسح كان لمن تظهر كتاباتهم عدم التمكن من أساسيات اللغة، ولوحظ انتشار استخدام أنتي (بدل أنتِ) عند مخاطبة المؤنث. وكذلك الأمر في الأفعال من قبل دمتي (دمتِ) وكنتي (كنتِ) وأبدعتي (أبدعتِ) وما شابه ذلك من أفعال.

---

[1] أبو طالب، معن. **كل المعارك**. القاهرة: الكتب خان. 2016. أنجزت الرواية بدعم من برنامج آفاق لكتابة الرواية الذي أقيم بالشراكة مع محترف الروائية اللبنانية، نجوى بركات، 2015.

ونظرا لعدم حاجة أحد لأحد آخر كحلقة وصل قبل النشر، فقد كان إصدار مجلة ثقافية تنشر بلغة عربية فصحى حديثة في ذلك الحين يواجه صعوبتين رئيستين: الأولى اقناع الكتاب المحتملين بأن مراجعة النص وتنقيحيه أو إعادة كتابته يصب في مصلحة الكاتب، فالنص المليء بالأخطاء سوف يسيء لمن كتبه ولو بعد حين والثانية اقناع الكتاب المحتملين المتمكنين من اللغة بأن النشر الرقمي ليس أقل جودة من النشر الورقي.

لقد وصف ناشر "عود الند" المجلة منذ العدد الأول بأنها مجلة ثقافية تعليمية وأنها لكلّ من أراد الكتابة من مختلف الأعمار، أي أنها لم تقيّد النشر فيها بفئة عمرية معينة، رغم أن شابات وشباب الإنترنت كانوا الجمهور المستهدف أولا. ونشرت المجلة منذ العدد الأول بعض الدروس الموجزة عن النحو وقواعد الإملاء، إضافة إلى نشر أحكام الطباعة، واستخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا. كذلك، نشرت المجلة معلومات أساسية عن أساليب توثيق البحوث. وبهذه الطريقة أدّت المجلة دورا تعليميا يعتمد على الإيجاز والتبسيط.

ولكن الدور التعليمي غير المباشر كان في تشجيع الكتاب المحتملين على إرسال المادة المرغوب في نشرها على وعد مراجعتها قبل نشرها، وبذلك تنشر خالية من الأخطاء، فتعطي انطباعا حسنا عن مقدرة الكاتب. وبهذه الطريقة أيضا ولّدت المجلة في نفس من يلجأ إليها الرغبة في تطوير المهارات والقدرات من خلال الكتابة والنشر، فكان من المفترض أن النص الثاني يكون أفضل من الأول، وهكذا.

كما اشترطت المجلة أن تلمس تطورا في القدرات، وطبعا كثيرون حرصوا على تطوير أنفسهم وتعرفوا على أساسيات الكتابة من قبيل أحكام الطباعة وعلامات التنقيط إضافة إلى السعي إلى تطوير المهارات اللغوية الأخرى، كالنحو والإملاء وتطوير الأسلوب أيضا. كما استفاد بعض الكتاب ممّن نشروا في المجلة من نشر مجموعة قصصية اعتمدت على النصوص المنشورة في "عود الند". من الأمثلة على ذلك: جعفر أمان (السعودية)؛ مازن الرفاعي (رومانيا)؛ وطه بونيني (الجزائر). كما توقفت

المجلة عن التعامل مع من تكاسل عن تطوير أسلوب الكتابة لديـــه، وواصـــل إرســـال نصوص لا تراعي أساسيات وتقنيات الكتابة المتفق عليها.

بهذا المعنى، كان الدور التعليمي الثقافي انغماسيا، فبيئة النشر الكترونية رقميـــة وأتاحت للكتاب وزوار موقع المجلة كتابة تعليقات على النصوص المنشورة. هـــذا التفاعل ساهم في حدوث تطور، وأدى أيضا إلى نشوء صـــداقات كـــان لهـــا دور إيجابي في استمرار الباحثين في النشر.

إذن كسبت "عود الند" رهان اختيار النشر رقميا فقط باعتبـــاره صـــيغة النشـــر المستقبلية، وقارنت الأمر بظاهرة الفيلم الصامت الذي اختفى تماما بعد أن فرضت تقنية تسجيل الصوت نفسها على قطاع السينما.

ولتعزيز الثقة بجودة ما ينشر في "عود النـــد" طبقـــت المجلـــة مجموعـــة مـــن الخطوات، من بينها معايير جودة، تشمل مراجعة النص قبل نشره والتواصل بشـــأنه مع الكاتب عندما تكون هناك حاجة لذلك. واعتمدت أسلوبا موحدا في نشر النصوص بمعنى توحيد شكل وحجم الحرف المستخدم في موقع المجلة، وتطبيق أحكام الطباعة واستخدام علامات الترقيم، فلا نجد اختلافا في هذه الأمور بين نص وآخر.

كذلك، سعى الناشر إلى الحصول على رقم تصنيف دوريات دولـــــي (ISSN 1756-4212)، وحصل عليه من المكتبة البريطانية بعد نحو عام ونصف عام مـــن نشر المجلة[1]. هذا أكسب المجلة سمعة حسنة، فالرقم يعني اعترافا من هيئة رسمية عريقة بأن "عود الند" دورية كغيرها من الدوريات الورقية أو الرقمية المحكمة.

حسم الواقع الجدل حول جودة النشر الرقمي والورقي، فقد كان الناشر يـــدعو إلـــى مقارنة ما ينشر في "عود الند" بما ينشر في المجلات والملاحق الثقافية العربية. ومـــن يكلف نفسه عناء عقد هذه المقارنة يصل إلى استنتاج أن ما ينشـــر فـــي "عـــود النـــد" يضاهي ما ينشر في المجلات الورقية الصادرة عن مؤسسات رسمية وخاصة.

[1] ينظر موقع مجلة "**عود الند**":http://www.oudnad.net/19/news19_issn.php

ورجحت الكفة مع الأيام لصالح النشر الرقمي، فمثلما حصل للفيلم الصامت، عجزت الصحف والمجلات الورقية عن مواصلة النشر ورقيا بسبب الكلفة وتغير عادات القراءة. وانتقلت ظاهرة إغلاق الصحف والمجلات في الدول العربية بسبب تأثير الإنترنت.

واضطرت مجلة "الآداب"[1] العريقة إلى التوقف عن الصدور ورقيا نحو عامين، ثم عادت إلى الصدور بصيغة رقمية فقط. كذلك، توقفت صحيفة "السفير"[2] اللبنانية. وفي الأردن، توقفت عن النشر ورقيا صحف يومية وأسبوعية مثل "العرب اليوم" و"المجد". وعندما حاولت صحيفة "الاتحاد" اللبنانية أن تصدر ورقيا في عصر الإنترنت معتقدة أن البقاء ممكن للورقي، أعلنت في عام 2017 التوقف عن الصدور بعد شهرين فقط.

إضافة إلى البيئة الرقمية المواكبة للعصر، والدخول إلى مجال جذب الشباب، كان من نقاط قوة "عود الند" أن ناشرها كانت لديه خبرة إعلامية تراكمت على مدى ستة عشر عاما، وكانت ضمن هيئة إعلامية مشهورة في بريطانيا والدول العربية، وهي هيئة الإذاعة البريطانية (BBC)، التي كان من السمات المصاحبة لشهرتها الإعلامية استخدام اللغة العربية الفصحى في أخبارها وبرامجها؛ لأن جمهورها المستهدف منتشر في مختلف الدول العربية، واعتماد إحدى العاميات العربية كان سيقلل من جاذبيتها لدى هذا الجمهور.

وكان للناشر أيضا مؤهل أكاديمي مكّنه من القيام بدور رئيس التحرير، فقد كان وقت صدور المجلة حاصلا على درجة الماجستير من جامعة لندن. وبحكم إقامته في لندن، كان الناشر محايدا وبعيدا عن التعرض لمختلف الضغوطات أو الاعتبارات الشخصية، أو تبادل المصالح. كذلك كانت المجلة بعيدة عن القيود

---

[1] ينظر موقع مجلة "**الآداب**": http://al-adab.com

[2] موقع صحيفة "**السفير**": http://assafir.com

القانونية والبيروقراطية التي تُفرض في الدول العربية، فاستفادت من البيئـــة التـــي تنتشر فيها الحرية.

_ اهتمامات عود الند:

من الطبيعي أن تتعدد اهتمامات أي مجلة ثقافية، وقد تطورت اهتمامات "عــود الند" مع مرور الوقت، ففي البداية كان الاهتمام الأول توفير منبر للنشر بلغة عربية فصحى حديثة سليمة في وقت شهد تفشيا مرعبا للنشر بالعربية دون اكتراث باللغة وأساسياتها.

وكان ضمن الاهتمامات الأولى التشجيع على حب اللغة العربية، وقــد كـــان لتأسيس "عود الند" دور هام في ذلك، وهي فرصة النشر للمرة الأولى، فهـــي مـــن مصادر معاناة يعرفها كل من حاول أن ينشر لأول مرة.

وبعد الاطمئنان على جودة ما ينشر، والحصول على رقم تصنيف دولـــي، بـــدأ كثير من الأساتذة الجامعيين يتعاملون مع "عود الند" لنشر بحوثهم الأكاديمية. لذلك، توسعت دائرة الاهتمامات لتشمل الترويج لتوثيق البحوث وفق أســـلوب متعـــارف عليه عالميا.

من خلال مجموعة المزايا التي توفرت في "عود الند"، نشر في المجلـــة محبـــو اللغة العربية في كل مكان: في عموم الدول العربية وحيث توجد جاليـــات عربيـــة، وخاصة أوروبا والولايات المتحدة الأميركية. ودون تخطيط مسبق، نشـــأت علاقـــة ودية بين محبي اللغة العربية في الجزائر ومجلة "عود الند" الثقافية، فالأغلبية الساحقة من البحوث التي نشرت في المجلة في بضع السنوات الأخيرة كانت من الجزائر.

وقد تعاونت "عود الند" مع مبادرات عديدة تساهم في خدمة اللغة العربيـــة مـــن بينها: خطوات نحو التميز (جامعة سيدي بلعباس)، وهذا ما جعل المشاركون فيهـــا يشعرون أن قراءة أربعة كتب وتلخصيها أثناء العطلة الصيفية عاد عليهم بأكثر من

متعة القراءة، فقد أصدرت المجلة عددا خاصا[1] تضمّن الملخصات التي شاركت في الدورة الأولى من المبادرة.

كذلك تدعم المجلة مشروع "أقلام واعدة" (جامعة سيدي بلعباس) الهادفة "لتنمية روح البحث والإبداع والرغبة في القراءة والكتابة والنقد والبحث، واكتشاف المواهب وصقلها وإبرازها، وهناك اتفاق مبدئي مع "عود الند" على نشر ما يجاز من مواد مشاركة في المشروع.[2] وبعد أن رسخت "عود الند" نفسها كمجلة ثقافية راقية، أصبحت قدوة لمشاريع نشر ثقافي أخرى.

_ ما هي الدروس المستخلصة من تجربة "عود الند"؟

تمكّن النشر الرقمي، بيئة النشر الجديدة، من اثبات وجوده وترسيخه كوسيلة لا تقل جودة عن النشر التقليدي الورقي، وتفوق عليه من ناحية سهولة الوصول إلى جمهور أكبر، وبكلفة قليلة، وبتوسيع دائرة الفرص للراغبين في الكتابة والنشر، وتوفير محتوى إضافي لتلبية رغبات محبي القراءة.

كما تم استخدام الفضاء الرقمي لخدمة اللغة العربية، بعد أن ساهم هذا الفضاء في كشف مدى التدهور الحاصل في اتقان اللغة العربية. كذلك، تم توفير بيئة مشجعة على ممارسة الكتابة بشروط ميسرة غايتها التشجيع على تطوير القدرات والمهارات.

تحولت المجلة تدريجيا إلى أرشيف رقمي ضخم يضم العديد من البحوث والمقالات والنصوص الإبداعية، والأرشيف متوفر 24 ساعة يوميا دون قيود من قبيل التسجيل في موقع المجلة.

ونبذت المجلة فكرة استغلال الإنترنت لجني المال من خلال الإعلانات أو السعي إلى حصول المجلة على تمويل من طرف جهات مموّلة محلية أو أجنبية.

---

[1] العدد الخاص متوفر بصيغة نصية تفاعلية في موقع المجلة، وهو متوفر أيضا من موقع المجلة بصيغة بي دي اف. يمكن الاستفسار أكثر عن فائدة التعاون مع المجلة بالحديث مع د. نادية لقجع جلول سايح، والمشاركات والمشاركين في المبادرة من جامعة سيدي بلعباس.

[2] المزيد من المعلومات عن هذه المبادرة. الاتصال بالمشرفة عليها د. حسنية عزاز، جامعة سيدي بلعباس." صاحبة هذا المقال".

وهكذا جمعت تجربة "عود الند" وفق تصور مؤسسها د. عدلي الهواري، عناصر نموذج يستحق أن يحتذي به كلُ من يرغب في إطلاق مبادرة ثقافية مستقلة تستهدف أكبر جمهور ممكن، وتساهم في تعزيز مكانة اللغة العربية، وفي تحسين مستويات كتابة البحوث وتوثيقها، وتبتعد عن مساعي جني المال، وتوفر المنبر الثقافي المستقل الذي لا ينتظر دعم المؤسسات الرسمية أو الخاصة، ولا تعيق عمله الإجراءات البيروقراطية.

حب اللغة العربية ودوره في بناء الحضارة الإسلامية.

أ. د. نادية بونفقة
جامعة الجزائر1

مدخل: إن الحديث عن اللغة العربية هو حديث عن هويتنا وثقافتنا أولا ثم عن لغة تميزت عن غيرها من لغات العالم بعدة خصائص من أهمها أنها لغة القرآن الكريم الذي يحوي في ثناياه عقائد وشرائع الإسلام الموجهة إلى الناس كلهم على اختلاف ألسنتهم وألوانهم، وهنا تكمن عالميتها وشموليتها، ويكفيها شرفا أن الله عز وجل وصفها بالوضوح والإبانة كما في قوله تعالى: (لسان الذى يلحدون إليه أعجمى وهذا لسان عربى مبين)[1]. إلا أنه على الرغم من المنزلة المتميزة للغة العربية بين سائر اللغات فإنها تعرضت لنكبات ومحن انتهت في عصرنا هذا بتهميشها عن مجالات العلم والتكنولوجيا بل وعن الحياة أحيانا، تهميشا يكاد يكون كليا، بحجة أنها لغة متخلفة لا تصلح لأن تكون أداة لتعلم العلوم الحديثة وتقنيات العصر، فضلا عن كونها لغة صعبة ومعقدة. الأمر الذي أدى إلى اهتزاز مكانتها حتى في نفوس أبنائها، حتى قلّ أو انعدم اعتزازهم بها، إلى حد جعلهم يعرضون عنها ليقبلوا على ما يسمى باللغات الحية ظنا منهم أنها الطريق الأوحد لتجاوز حالة التخلف والضعف التي عمت كل ميادين الحياة في العالم العربي الإسلامي.

من هنا سأتناول في مداخلتي الإشكالية التالية: كيف يمكن إعادة اعتزازنا وحبنا وثقتنا باللغة العربية كخطوة أولى نحو استعادة مجدنا وحضارتنا؟

وسأحاول أن أثبت بالأدلة والبراهين أن اللغة العربية ليست فقط قادرة على الاستجابة لمتطلبات الحضارة والمعارف المتجددة، بل إنه لا يوجد طريق للخروج من هذه الكبوة إلا بالاهتمام باللغة العربية ومحبتها والاعتزاز بها واستخدامها في

---

[1] سورة النحل 103

جميع المجالات. كما أن تخلف الأمة العربية الإسلامية الحالي لا يعني بالضرورة ضعف لغتها أو تخلفها كما يزعم البعض. إن العالم يبحث اليوم وبإلحاح عن لغة عالمية مشتركة تكون وسيلة للتواصل بين جميع طوائف بني الإنسان على اختلاف ألسنتهم وألوانهم، وقد فشلت كل محاولات الباحثين لاختلاق لغة جديدة مثل "الإسبرانتو" للقيام بهذه المهمة. ويتوقع العديد من علماء اللغة أن العربية بما لها من سمات قياسية وقدرة على الإبانة ودقة في التعبير تمثل الأمل الأوحد لسد حاجة العالم في هذا المجال. ولا أدل على ذلك من أن معظم الذين نبغوا وألّفوا فيها أهم المعارف لم يكونوا عربا وهذا دليل واضح على كونيتها وعالميتها وانعتاقها عن قيود العنصرية، الأمر الذي يجعلها في مستوى التحديات الجسام التي تواجهها الأمة العربية الإسلامية في عصر العولمة بشكل خاص.

عوامل الاعتزاز باللغة العربية

لماذا الاعتزاز بالضبط؟ ألسنا نتحدث هنا عن حالة نفسية ذاتية أكثر منها موضوعية؟ وليكن، لا مجال للتفريق هنا بين الذاتية والموضوعية، فاللغة العربية هي هويتنا وهي حضارتنا، هي وجودنا النفسي وهي وجودنا الاجتماعي والحضاري. ومن هنا يمكن القول أنه على الرغم من كل ما أصابها من ذل وهوان، فإننا نملك أقوى المبررات التي تجعلنا نحبها ونحترمها أكثر مما يحب الآخرون لغاتهم، بل والتي تجعلهم هم أيضا يحترمون لغتنا أكثر من أي وقت مضى، عندما يتبيّن لهم أنها هي لغتهم أيضا، بل لغة الإنسانية في المستقبل، وهذا حسب شهادة الكثير من الخبراء غير العرب أنفسهم، من بينهم المستشرق المجري عبد الكريم جرمانوس الذي يقول: "إن في الإسلام سندا هاما للغة العربية أبقى على روعتها وخلودها فلم تنل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة كاللاتينية حيث انزوت تماما بين جدران المعابد، ولقد كان للإسلام قوة تحويل جارفة أثرت في الشعوب التي اعتنقته حديثا، وكان لأسلوب القرآن الكريم أثر عميق في خيال هذه الشعوب فاقتبست آلافا من الكلمات العربية ازدانت بها لغاتها الأصلية فازدادت قوة ونماء، والعنصر الثاني الذي أبقى على اللغة العربية

هو مرونتها التي لا تبارى، فالألماني المعاصر مثلا لا يستطيع أن يفهم كلمة واحدة من اللهجة التي كان يتحدث بها أجداده منذ ألف سـنة، بينمـا العـرب المحـدثون يستطيعون فهم آداب لغتهم التي كتبت في الجاهلية قبل الإسلام"[1]

1.إن لغة أية أمة جزء لا يتجزأ من هويتها، ومن أنكر لغته أنكر هويته، ومـن أنكر هويته رفض وجوده وعاش عالة على الآخرين.

2.العربية هي لغة القرآن وإحدى أكبر معجزاته الخالدة، والمحافظة عليها شرط ضروري للمحافظة على القرآن نفسه؛ ولا شك أن الله سبحانه وتعالى لم يختر هذه اللغة بالذات إلا لأنه أودع فيها خصائص تجعلها أقدر من غيرها على حمل الكتاب الخالد وهو القرآن. قال الله تعالى: "إِنا نحن نزلنا الذكر وإِنا له لحافظون"[2]. إن حفظ القـرآن يتضمن حفظ اللغة التي تحويه،

3.العربية هي اللغة الخالدة: لقد توصّل الخبراء اليوم إلى أن اللغة العربية تحمل خصائص الخلود، فهي لم تتبدل ولم تفن رغم قدمها وهم يتوقعون أن تستمر علـى هذه الحال حتى في المستقبل البعيد، فهي اللغة الوحيدة التي لم ولن تخضع لقاعـدة انشطار اللغات وتبدلها وموتها، ولا يوجد تفسير لهذا التميز سوى وعد الله بحفـظ القرآن الذي تحمله، فالمعنى والمبنى مرتبطان أشد الارتباط في القرآن الكـريم ولا بقاء للمعنى دون مبنى.

ولفهم هذه الخاصية جيدا يحسن الوقوف قليلا عند مفهوم علم اللغة الكوني الذي نشأ في المملكة المتحدة بريطانيا عام 2003 على إثر انتشار ظاهرة موت اللغـات وعدم ميلاد لغات جديدة، الأمر الذي جعل علماء اللغة يتساءلون عن اللغـة التـي ستهيمن على العالم في نهاية الأمر وتفرض سيطرتها على جميع الألسن. ويمكـن تعريف هذا العلم بأنه " العلم الذي يدرس لغات العالم جميعها في وقت واحد ليعرف أسباب موت اللغات وأسباب طول عمرها وقوتها وضعفها، وليعـرف بالتـالي أي اللغات هي اللغة الخالدة".

[1] الفصحى لغة القرآن – أنور الجندي ص 301.
[2] الحجر 9

وقد وجد العلماء الكثير من الأسباب المؤدية لموت اللغات، ووجـدوا هـذه الأسـباب موجودة – كلها أو بعضها – في كل لغات أهل الأرض الحية والميتـة باسـتثناء اللغـة العربية فهي اللغة الوحيدة التي حفظت من كل اسباب موت اللغات وتشوهها.

فمن أسباب موت اللغات والتي تفسر بالتالي سبب كون اللغة العربية هي اللغـة الناجية والباقية إلى قيام الساعة:

- وجود صوت الأو (o) الإنجليزي لأنه صوت ناسف ينسف الحرف الذي يليـه فلا ينطق مما يؤدي إلى تشوه الكلمات وتغير مدلولها وعدم فهمها، ومن ثم موتها. وهو موجود في كل اللغات عدا العربية بها صوت الـواو وهـو غيـر ناسـف.

- تجاور صوتي (ق – ج) ويسمان بالصوتين القاتلين، فإن تجاورا في لغة ما عُرف إن عمر هذه اللغة قصير، وهذان الصوتان لا يتجاوران في اللغة العربية أبدا.

- قصر الحروف المتحركة وسرعة النطق بها وهذا يحدث في كل اللغات مـع مرور الزمن ((مثلا من يتحدث الإنجليزية بطلاقة لن يتحدثها بهدوء، بل سيسـرع في نطق حروفها، وعلى سبيل المثال لو كان شخص اسمه إبراهيم، سيكون اسـمه بعد شهر ابرايم، ثم ابريم ثم ابرم ثم ابر ثم اب . وهكذا بقية الكلمات إلـى زوال))، أما العربية فقد حفظت من ذلك بوجود الحركات وكذلك أحكام التجويد من مد وغنه في القرآن فهي لغة محفوظة بحفظ القرآن.

- فقد صوت (ا) أو (ل) التعريفيتين أو أحدهما، ووجودهما أو أحـدهما مـن أسـباب طول عمـر اللغـة، وهمـا موجـودان (كليهمـا) فـي العربيـة فـي أل التعريـف. وكذلك فقد صوت (الراء) وبدأ ذلك يحدث في الإنجليزية وبعض اللغات حيـث لـم تعـد تنطق الراء كما تنطق الراء العربية وهذا دليل على مرور اللغة بمرحلة الشيخوخة.

- فقد صوت (الباء) الأصلي وانشقاقه إلى عدة أصوات مثل p – v –) برا "فـي الهندية") وتعرف الباء بصحتها من اعتلالها إن وافقت الباء العربية أم لـم توافقهـا ,فإن وافقتها كانت باء صحيحة في اللغة، وإن وجدت منشقة عن أصلها كانت سببا في انحدار اللغة إلى قبرها.

- قد الضمائر والتصريفات الزمنية، وقد ظهر ذلك في كثير من اللغـــات منهـــا الإنجليزية في انجلترا حيث ألغيت التصريفات الزمنية في مدارس انجلترا واعتمـــد التفريق بين الأزمنه بكلمة تلي الفعل على سبيل المثال انا أذهب اليوم – انا أذهـــب غدا – أنا اذهب أمس , أما اللغة العربية فهي محفوظة من ذلك لسهولة تصريفاتها ومشتقات أفعالها[1].

وكدليل على هذه الخاصية أعقد مقارنة بين نص باللغة الألمانية الوسيطية ونص آخر للغزالي باللغة العربية في نفس العصر:

Walter von der Vogelweide (1170-1230) schrieb:
Icch saz uff eime Schtejne `= Ich saß auf einem Steine und dochte Bejn mit Bejne = und dachte nach, Bein über Bein geschlagen

لا يمكن لناطق أصلي باللغة الألمانية في يومنا أن يفهم النص الأول إلا اعتمادا على النص الحديث الذي يظهر أوجه التشابه والاختلاف، فواضح جدا أن اللغة هنا انتقلت من حال إلى حال أحسن، فكأنها آلة صنعت حسب إمكانات عصـــر معـــين، ولازالت تخضع للتعديل والتطوير في كل عصر. أما إذا قرأنا نصا عربيا من نفس الفترة تقريبا (ق 12م)، وهو نص مقتبس من كتاب *المنقذ من الضلال* لأبي حامـــد الغزالي (1058م 1111م) فإننا لا نجد أية صعوبة في فهمه رغم أنه تفصلنا عنـــه تسعة قرون:

يقول الغزالي: "وقد كان التعطش إلى درك حقائق الأمور دأبي وديدني من أول أمري وريعان عمري، غريزة وفطرة من الله وضعتا فـــي جبلتـــي، لا باختيـــاري وحيلتي، حتى انحلت عني رابطة التقليد وانكسرت علي العقائد الموروثة على قرب عهد شرة الصبا"[2]

[1] http://www.eltwhed.com/vb/showthread.php?20825-%DA%E1%E3-%C7%E1%E1%DB%C9-%C7%E1%DF%E6%E4%ED-%D5%DD%DA%C9-%E1%DF%E1-%E3%E1%CD%CF-!!

[2] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال ص 25

ألسنا نقرأ هذا الكلام لفيلسوف فارسي الأصل ونعجب لعذوبة وفصاحة لسانه العربي المكتسب، مما يؤكد عالمية وإنسانية اللغة العربية، فإذا كان القرآن إنسانيا فلغته أيضا يجب أن تكون إنسانية.

وإذا مضينا إلى أبعد من هذا وهو العصر الجاهلي فإننا بالمثل لا نشعر بأية غربة أمام لغتهم بل بالعكس لا نملك إلا أن ننحني إعجابا ببلاغة وفصاحة لسانهم التي فقدناها أو كدنا اليوم بسبب تنكرنا للغتنا وتوجهنا شبه الكلي للغات أوروبا بوجه خاص. ولنا عبرة في الشعر الجاهلي وهو شعر العرب قبل الإسلام بما يقارب 150 عاما وقد اشتمل على عدد كبير من الشعراء يترأسهم شعراء المعلقات مثل عنترة العبسي وزهير بن أبي سلمى وامرؤ القيس، كما اشتمل على دواوين شعراء وشاعرات من الطراز الأول. هذا الشعر قد اعتمده علماء اللغة مرجعا في وضع قواعد النحو والاستشهاد على صحتها، كما اعتمد عليه مفسروا القرآن في بيان معاني الكلمات ومدى ورودها في اللغة.[1]

4. اللغة العربية الفصحى هي اللغة التي وحّدت جميع اللهجات العربية بغض النظر عن مدى صعوبة واختلاف هذه اللهجات عن بعضها البعض، ولذلك فإنّها اللغة الرسميّة التي يتم تعليمها إجبارياً في جميع مدارس الوطن العربي.

5. تعدّ اللغة العربيّة من أغنى اللغات وأكثرها غزارة، كما أنّها مرنة في ذات الوقت، فمن جذر الكلمة الواحدة نستطيع استخراج العديد من الصّفات والأفعال[2].

يقول المستشرق الفرنسي أرنست رينان: "من أغرب ما وقع في تاريخ البشر انتشار اللغة العربية، فقد كانت غير معروفة فبدأت فجأة في غاية الكمال سلسة

[1] http://mawdoo3.com/%D8%A7%D8%AC%D9%85%D9%84_%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B9%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%87%D9%84%D9%8A

[2] http://mawdoo3.com/%D8%A3%D9%87%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D8%AD%D9%89

غنية كاملة، فليس لها طفولة ولا شيخوخة، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها."

مزايا اللغة العربية على بعض اللغات الأجنبية، الألمانية نموذجا

انطلاقا من المثل الشائع: بضدها تعرف الأشياء، وحتى تكون دراستنا أكثر دقة نجري مقارنة سريعة مع لغة من اللغات الهندوجرمانية، وهي الألمانية، لنستخلص على ضوء هذه المقارنة بعض وليس كل مزايا العربية.

1. ابتداؤها من جهة اليمين، الأمر الذي يتفق مع طبيعتنا البشرية
2. بساطتها واختصارها، إذ كثيرا ما تستغني عن الفعل على عكس اللغة الألمانية وغيرها

الكتاب مفيد Das Buch ist interessant

الفعل الذي يظهر في اللغة الألمانية يكون مقدرا في العربية وتسمى هذه الجمل بالجمل المجردة من الفعل، حيث إن الإفصاح عن الفعل في هذه الحالات يؤدي إلى ركاكة في التعبير: الكتاب يكون مفيدا

3. لا يوجد في اللغة العربية سوى الماضي والمضارع والأمر، والمضارع يستعمل للتعبير عن الحاضر والمستقبل، أما الماضي فهو واحد وليس متعددا. وبعض أفعال الأمر يعبر عنها بحروف مثل: ق نفسك من المخاطر؛ ف بوعدك للآخرين

قرأ، يقرأ، إقرأ Er liest, las, hat gelesen, liest, wird lesen, lies!

4. الإيجاز، بحيث يمكن لكلمة واحدة أن تشمل فعلا وفاعلا ومفعولا به، مثل كتبه، قرأه، أخذه، وقد وردت كلمة في القرآن الكريم شملت حرف عطف وفعلا وفاعلا ومفعولين وهي *فأسقيناكموه* في قوله تعالى: "وأرسلنا الرياح لواقح فأنزلنا من السماء ماء فأسقيناكموه وما أنتم له بخازنين" الحجر 23. وقد ترجمت إلى اللغة الألمانية بسبع كلمات منفصلة وهي Dann geben wir es euch zu trinken

5. الـــــــــ تعبر في العربية عن كل الأحوال المؤنـــث، المــذكر، والجمـــع فنقول: الرجل المرأة الكتاب الكتب، أما في الألمانية فنحتاج إلـــى أدوات مختلفـــة للتعبير عن الجنس Der Mann, die Frau, das Buch, die Bücher

ولا يتغير الـــــــــ بتغير موقع الكلمات المعرفة في الجملة، لكن في الألمانيـــة تحصل تغيرات كثيرة: Den Mann, die Frau, das Buch, die Bücher رأيت الرجل، المرأة، الكتاب، الكتب

(في حالة المفعول به) Dem Mann, der Frau, dem Buch, den Büchern (فـــي حالة تشبه المفعول به لكنها غير موجودة في العربية)

Des Mannes, der Frau, des Buches, der Bücher (الرجل، المرأة، الكتـــاب، الكتب: في حالة المضاف إليه مثل حياة الرجل...)

وإذا دخلت الحروف على هذه الكلمات حدثت تعقيدات جديدة

فبينما نقول بالعربية: ذهبت إلى المدرسة، خرجت من المدرسة، وعملت في المدرسة بالألمانية نقول:

Ich gehe in die Schule/ zur Schule, ich gehe aus der Schule, ich arbeite in der Schule

6. المضاف والمضاف إليه في العربية وفي الألمانية

كتاب التلميذ، كتاب التلميذة، كتاب التلاميذ، كتاب الطفل المضاف يكون نكـــرة والمضاف إليه معرفة

في اللغة الألمانية يتغير من كلمة إلى كلمة بتغير الجنس

Das Buch des Schülers
Das Buch der Schülerin
Das Buch der Schüler
Das Buch des Kindes

ويتفادى الألمان استعمال هذه الصيغ في اللغة الشفوية بسبب الثقـــل والغرابـــة، وفي كثير من الأحيان يستعملون بدائل أخرى أبسط تتمثل في الصيغ المركبة التـــي تشبه إلى حد ما المضاف والمضاف إليه في العربية، لكنهـــا أقـــل منطقيـــة مـــن التعبيرات العربية من أمثلتها:

باب المنزل Haustür = die Tür des Hauses

Eine Haustür نكرة Tür نكرة Haus

die Haustür معرفة Tür نكرة Haus

ما نلاحظه هنا هو أن المضاف إليه الذي كان من المفروض منطقيا أن يأتي في المرتبة الثانية، حيث أننا نسأل: باب ماذا؟ فنجيب باب المنزل، نرى أنه يـــرد فـــي الألمانية في المرتبة الأولى بينما المضاف يأتي في المرتبة الثانية، وهـــذا تركيـــب اصطناعي غير طبيعي وغير فطري كأننا نقول منزل باب ونقصد بـــاب المنـــزل فحركة اللغة لا تساير حركة الفكر، بينما هو طبيعي في اللغـــة العربيـــة بفضـــل الحرف الـــــــــ الذي يعتبره أحد الخبراء وهو سعيد الشربيني من أهم الحـــروف في اللغة نظرا إلى أنه جزء من لفظ الجلالة الله

7. صعوبة النطق بكثير من الكلمات الألمانية إلا بعد تقطيعها، بالإضـــافة إلـــى صعوبة النطق ببعض الكلمات الألمانية حتى بالنسبة إلى المتكلمين الأصليين بهـــا. وهذا غير موجود في العربية بحيث نستطيع قراءة القرآن كله بطريقة سهلة وعذبة وبتجويد حروفه وكلماته

Erinnerung, Funktionsverbgefüge, Erlangung, sechzehn

8. أصحاب اللسان العربي يمكنهم النطق بجميع حروف اللغات الأجنبية بينمـــا غير العرب لا يمكنهم نطق كل حروفنا مثل ع، ق،ه، ح أما الضاد فـــالكثير مـــن العرب لا ينطقونها سليمة ناهيك عن غير العرب. وهذا دليل على استيعاب العربية لكل الألسنة والعكس غير صحيح.

9. المدود في العربية يعبر عنها بالواو والألف والياء وبالتالي يسهل حتى علـــى الطفل وعلى المتعلمين الأجانب النطق بها بشكل صحيح قلـــى، قـــال، بينمـــا فـــي الألمانية، يجب الاعتماد على قواعد معقدة بالنسبة إلى المتعلمين الأجانب مثلا

sagen, lesen, gehen, haben
was, dann, danken, essen,

11. الصوائت في العربية عبارة عن حركات تضاف إلى السواكن في حين أنها في اللغات الأجنبية حروف أخرى إلى جانب السواكن، الأمر الذي يجعل الكلمـــات

العربية أكثر اختصارا واقتصادا، فلو عبرنا فقط عن كتب بالحروف اللاتينية لكانت أطول kataba

فمن ثلاثة حروف انتقلنا إلى ستة وإذا ترجمناها إلى الألمانية صارت schreiben تسعة أحرف وبالفرنسية écrire ستة أحرف.

12. اللغة العربية تكتب وتنطق مترابطة الحروف بطريقة قوية وجميلة وترابطها طبيعي يدل على ترابط الفكر، بينما اللغات الأجنبية حروفها منفصلة وحتى إذا ربطناها ببعضها البعض فربطها اصطناعي يخضع لاعتبارات خارجية، ولا يمكن كتابتها كذلك في الحاسوب، أما العربية فلا تقبل تفكيك حروفها حتى في الحاسوب، فهي لغة أقرب إلى وحدة الفكر، لأننا لا نفكر بحروف منفصلة بل بكلمات مترابطة. فلا عجب أن تكون العربية هي إحدى أكبر معجزات القرآن.

لابد أن نعرض هنا الأسباب التي جعلت أمتنا تنتقل من أقوى حالات الاعتزاز والاهتمام بلغتها في الماضي إلى أقوى حالات النفور والاشمئزاز منها في الوقت الحالي.

أسباب اضطهاد ومحاربة اللغة العربية

ويمكن تصنيفها إلى أسباب خارجية وداخلية

الأسباب الخارجية

1. مؤامرات رجال الكنيسة واللاهوت الذين حرفوا نصوص العهد القديم من أجل التنظير والتخطيط لغزو الأمة وإذلالها وتحقير موروثها الثقافي المتمثل في دينها ولغتها، إذ لا سبيل للقضاء على القرآن إلا بالقضاء على اللغة العربية.

2. حركة المستشرقين ومعظمهم من القساوسة الذين ما فتئوا يتجاوزون كل حدود الذوق والمنطق في التهجم على اللغة العربية وتحقيرها واتهامها بالتخلف والصعوبة والتعقيد.

3. التوسع الاستعماري في كثير من البلاد العربية وسعي الحكومات الاستعمارية إلى مسح اللغة العربية الفصحى من الوجود، وذلك بعدة وسائل من أهمها:

أ) إبعاد اللغة العربية الفصحى عن كل أمر ذي شأن، ب) تشجيع العاميات الضيقة واللهجات المحلية بغية إقصاء العربية الفصحى، ج) إنشاء مدارس

وجامعات في الوطن العربي واتخاذ لغة المستعمر لغة للعلوم والتعليم والمعـــاملات الرسمية والقضاء.

الأسباب الداخلية

1.لقد كان من نتائج هذه السياسة اللغوية المتحيزة ضد العربية أن تربى جيل من أبناء الأمة العربية في كنف المستعمر فظلوا أوفياء لمبادئـــه حتـــى بعـــد رحيلـــه، يحقرون العربية ويحطون من قدرها ويزعمون أنها قاصرة عن الوفاء بمتطلبـــات العصر العلمية والتقنية، وتبنت جامعات العالم العربي حتى بعد الاستقلال خاصـــة في المغرب العربي، لغة المستعمر البريطاني أو الفرنسي لغة رســـمية للتـــدريس وبقيت الساحة العلمية حكرا للغة الأجنبية، بحجة أن العربية قاصرة وصعبة ومعقدة وعاجزة عن الوفاء بمتطلبات العصر العلمية، وبقيت العربية لغـــة الأدب والشـــعر ولغة القرآن الذي يدرس في المدارس كمادة ثانوية أو في الجامعـــات كتخصـــص منفرد أو في الزوايا والمساجد لأغراض تعبدية بحتة.

2.الهزيمة النفسية والشعور بعقدة النقص تجاه الحضارة الأوروبية ولغاتها، ومن ثمة النفور من اللغة العربية التي وجهت لها كل أصابع الاتهام.

لمحة عن المكانة التاريخية للغة العربية

من المهم بالنسبة إلى موضوعنا هذا أن نقوم برحلة تاريخية سريعة نتقصى من خلالها أوضاع اللغة العربية خاصة في عصرين مهمين همـــا العصـــر العباســـي والعصر الحديث، لما لهما من أثر بالغ على واقع أمتنا الحالي على جميع الأصعدة، ومن أجل أخذ الدروس والعبر التي من شأنها أن تدفعنا لتجاوز ما نحن عليه مـــن ذل وهوان وهزيمة نفسية لغوية.

اللغة العربية في العصر العباسي

بدأت مرحلة العصر العباسي بحركة ترجمة واسعة للمعارف اليونانية والفارسية، فاستوعبت العربية النتاج الفكري لتلك الشعوب وحضاراتها بمرونة عالية، ومن ثـــم دخل علماء الأمة مرحلة التأليف والابتكار بلسان عربي مبين، فحملوا على كـــاهلهم مهمة تعريب مصطلحات غير عربية، وتوليد صيغ لمصـــطلحات أخـــرى وحملـــوا

صيغا عربية دلالات جديدة للتعبير عن معان جديدة، مستفيدين مما في العربيـــة مـــن قدرات على الاشتقاق والنحت والتعريب[1]، وبهذه الطريقة استطاعت العربية التعبيـــر وبكفاءة عالية عن أدق المعاني والمفاهيم الواردة في علوم تلك الحضارات الراسخة. ومنذ بداية هذا العصر أيضا ظهر التأليف في مجال علوم اللغة كـــالنحو والصـــرف والأصوات وفقه اللغة والبلاغة والمعاجم بدافع الحفاظ على القرآن الكريم. وقد ظهر في هذا العصر العديد من العلماء الذين كان لهم الأثر الكبير في التقدم العلمي في ذلك الوقت، كما ترجمت مؤلفاتهم من العربية إلى اللغات الأوروبية وكان لها دور كبيـــر في ظهور النهضة الأوروبية الحديثة. من هؤلاء العلماء: الخليل بن أحمد الفراهيـــدي في اللغة، الجاحظ والأصمعي في الأدب، الإمام أبو حنيفة في الفقه، المسعودي فـــي الجغرافيا، ابن الهيثم في الرياضيات والفيزياء، الخوارزمي في الجبـــر وجـــابر بـــن حيان في الكيمياء، كما ظهر ونبغ شعراء كبار في هذا العصر أمثال المتنبـــي، أبـــي العتاهية، ومؤرخون مثل الطبري واليعقوبي.[2]

وبهذا دخلت اللغة العربية باعتبارها لغة الدولة جميع ميادين الحياة والمعـــارف الإنسانية وما لبثت أن أصبحت اللغة الأولى في العالم.

استمرت هذه الحال لعدة قرون من خلال مراكز الإشعاع الثقـــافي فـــي بغـــداد ودمشق والقاهرة وقرطبة وإشبيلية وغرناطة والقرويين بفاس، إلى جانب القيروان وتلمسان وبجاية، ويعتبر جامع القرويين بفاس أقدم جامعة فـــي العـــالم، وأصـــبح المغرب العربي في عهد الموحدين في القرنين 6 و7 الهجـــريين مركـــزا عالميـــا للإشعاع الثقافي والعلمي، امتد تأثيره إلى العالم الأوروبي المسيحي. إلا أنـــه بعـــد منتصف القرن 7ه تعرضت الدولة الإسلامية لكثير من الفتن والمحن التي أوهنـــت سلطانها وفرقت شملها، وبهذا استولى الأعاجم على سدة الحكم وتم إقصاء العربيـــة

---

[1] الكندي يعرف الخلق بأنه تأييس الأيس من الليس بمعنى إيجاد الموجودات من العدم

[2] http://mawdoo3.com/%D8%AA%D9%82%D8%B1%D9%8A%D8%B1_%D8%AD%D9%88%D9%84_%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D9%83%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B5%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A8%D8%A7%D8%B3%D9%8A

من مجالاتها الحيوية في العلوم والإدارة والسياسة والحياة العامة. وما لبثت أن اجتثت جذور حضارة عربية إسلامية أصيلة دامت أكثر من ثمانية قرون.[1]

اللغة العربية في العصر الحديث

شهد القرن السادس عشر الميلادي بداية الحضارة الأوروبية الحديثة وبروز ما يسمى بعصر النهضة أو عصر التنوير، حيث نهلت أوروبا الخارجة من عصور الظلام كثيرا من المعارف العربية الإسلامية خاصة في بلاد الأندلس، في الوقت الذي ضعف شأن المسلمين والعرب، وتعرضت بلادهم للهجمات الاستعمارية الأوروبية وكان من أهم ما استهدفته وحدة الدين واللغة باعتبارهما عاملين أساسيين لكل نهضة مرتقبة، فاتبعوا لتحقيق ذلك أساليب واستراتيجيات ماكرة منها:

1. إثارة النعرات العنصرية والشعوبية بين المسلمين
2. تشجيع اللهجات العامية المحلية وإحلالها محل العربية الفصحى وذلك عن طريق:

أ. ترويج فكرة كتابة العلوم باللغة العامية

ب. محاولة وضع قواعد لبعض اللهجات مثل لهجة القاهرة

ت. كتابة العربية الفصحى بالحروف اللاتينية

وعلى الرغم من أن كل هذه المحاولات قد باءت بالفشل في الأخير إلا أنها تركت آثارا سلبية على اللغة العربية حتى بعد رحيل الاستعمار، من أهمها هذه السياسات اللغوية المتبعة في معظم أقطار الوطن العربي والتي مازالت تفرض لغات أعجمية أجنبية للتدريس والبحث العلمي في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي والتي تعمل بوسائل عديدة على إقصاء العربية عن مجالاتها العلمية. وفي هذا المقام لا يسعنا إلا أن نتساءل على لسان الدكتور عبد الكريم خليفة (2003) رئيس مجمع اللغة العربية الأردني:

"ماذا أضافت هذه الجامعات والمؤسسات العلمية التي تتخذ من اللغات الأجنبية لغة للتدريس الجامعي والبحث العلمي؟ ماذا أضافت من جديد إلى المعرفة العلمية

---

[1] عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات من 71 إلى 75 بتصرف

الإنسانية؟ ماذا أبدعت من نظريات؟ ماذا اخترعت من تقنيات؟ بل ما هي نسبة مساهمتها الأصيلة في الفكر العلمي العالمي؟" ص13

وإن كانت الإجابة عن هذه الأسئلة واضحة، إلا أنها تؤكد حقيقة واحدة، وهي أنه لا سبيل إلى تحقيق أي إبداع علمي أو مشاركة حقيقية في بناء المعرفة الإنسانية إلا بإعادة الاعتبار للغة الأم، وذلك بجعلها لغة للتعليم والتعلم والبحث العلمي، ولغة للمعاملات الرسمية والإعلام.

التدريس باللغات الأجنبية في الدول العربية وأضراره

لا شك أن من بين أهم الأسباب التي ساهمت أيضا في البعد عن اللغة العربية والاستهانة بها خاصة لدى المثقفين من أبنائها انتشار التدريس في المعاهد العليا والمؤسسات التربوية والجامعات بغير اللغة العربية، مما خلف أضرارا كبيرة من أبرزها:

1. حدوث انشقاق اجتماعي بين الطلاب الدارسين بالعربية والدارسين بغيرها، وحدوث هبوط في معنويات الدارسين بالعربية لإحساسهم بالدونية والنقص، نظرا إلى أن العلوم الدقيقة مثل الرياضيات والفيزياء والطب والفلك وغيرها هي التي تدرس باللغات الأجنبية.

2. الإحساس بأن فرص العمل متاحة للمتعلمين بلغات أجنبية أكثر مما هي متاحة لزملائهم المتعلمين بالعربية ولد نوعاً من الإحباط لدى الفئة الثانية.

3. ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس في هذه الأقسام لاعتمادهم على الكتب المستوردة، وهي قليلة، وهذا يكرس أيضاً فكرة اعتماد الطالب على كتاب واحد للمادة، وفيه مخاطر عديدة.

4. تكريس الولاء للثقافات الأجنبية التي يتكلم هؤلاء الطلاب لغاتها ويتشبعون بمبادئها وقيمها.[1]

---

1. التعريب أم التعليم بغير العربية، مؤتمر: اللغات في عصر العولمة، جامعة الملك خالد، أبها 1426ه.

خاتمة

إذا كان ديكارت قد قال في القرن 17 أنا أفكر إذن أنا موجود، فعلماء اللغة يقولون اليوم: أنا أتكلم إذن أنا موجود. لأنه لا وجود لأمة تفكر بغير لغتها، وإن وجدت فهي شبه أمة أو ظل أمة. طبعا هذا لا يعني ألا نتعلم لغات الآخرين، فهذا أيضا سقم في التفكير، بالعكس يجب أن نتعلم لغات الأمم المتقدمة ونستفيد مما تحمله من علوم ومعارف، لكن بشرط ألا نذوب فيها وفي ثقافاتها، بل نتعلمها بكامل وعينا وحذرنا وبكل يقين أن عزتنا ومجدنا في لغتنا التي تحمل وحدها شروط نهضتنا وبقائنا. لا شك أن هيجل الفيلسوف الألماني كان قد اطلع على فلسفات عديدة في عصور بعيدة قبل أن يقول كلمته الجريئة: "سأجعل الفلسفة تتكلم اللغة الألمانية". لا أريد أن نقلد هيجل وما تحمله عبارته من معاني القومية وربما العنصرية، ولأننا بكل بساطة لسنا في حاجة إلى تقليده. فالله تبارك وتعالى قد جعل القرآن نفسه يتكلم اللغة العربية ومن غير عنصرية أو قومية، حيث النداء فيه يا أيها الناس، ويا أيها الذين آمنوا، ولا يوجد في القرآن كله من أوله إلى آخره نداء واحد يا أيها العرب. فلا عجب أن يكون هذا الكتاب الرباني العربي منطلقا لحضارة إنسانية عالمية أبدعت في كل مجالات الحياة، يوم أن فكرت بلغة كتاب رب العالمين، أما عندما فقدت إيمانها وثقتها بلغتها ودينها وثقافتها، فإنها ضيعت حضارتها ومجدها ولن تستردهما إلا إذا رجعت من جديد بكل حب واعتزاز إلى لغتها ولغة دينها.

وأختم مداخلتي بعبارة جميلة للعلامة الثعالبي "من أحب اللّه تعالى أحب رسوله صلى اللّه عليه وسلم، ومن أحب رسوله العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية التي نزل بها أفضل الكتب.. ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همّته إليها، ومن هداه اللّه للإسلام وشرح صدره للإيمان اهتم بها كاهتمام تحصيل زاده لنفسه".

وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

قائمة المراجع

الجندي أنور، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني 1402ـ1982

الغزالي، أبو حامد، المنقذ من الضلال، بيروت 1409ـ1988 الطبعة الأولى

الطيب عمر عبد المجيد، منزلة اللغة العربية بين اللغات دراسة تقابلية، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية، المملكة العربية السعودية: الطبعة الثانية 1437

خليفة عبد الكريم، 2003، اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، دار الغرب الإسلامي بيروت.

بين التسامح اللغوي والتسامح النقدي.

د. نسيمة بن عباس.
جامعة عباس لغرور، خنشلة.

تطرح مداخلتنا المعنونة «بين التسامح اللغوي والتسامح النقدي» مسألة اللغة عند شعراء المهاجر في الأمريكيتين خلال القرن الماضي.

ذلك أن التجديد والتحديث في الشعر كانت، معركته الأبدية معركة لغة بين حراس قوانينها وقواعدها، وبين من يرون أن لغة الشعر هي لغة الحياة والناس، وأن لا مناص من هدم بعض أبنيتها حتى يتم للشاعر تحقيق رؤيته الشعرية ورؤاه.

وتتعقد المسألة الأكثر، إن ربطنا قضية اللغة في الشعر بقضية التمكن من اللغة في حد ذاتها، كأداة للتواصل

والتفاهم، أي في مستواها العادي والاجتماعي بعيدا عن الفن. ولتوضيح المسألة نقول إن أغلب النقد الذي وجه إلى شعر المهجريين دار حول عدم تمكنهم من اللغة العربية، ولا ينطبق هذا الحكم عليهم جميعا لذا كان لزاما أن نفهم الخلفية الاجتماعية والمناخ الثقافي الذي أتى منه شعراء المهجر.

كان أغلب المهجريين من سوريا ولبنان، تركوا قراهم بدايات القرن العشرين لأسباب قاهرة سياسية واقتصادية واجتماعية؛ فعلى المستوى السياسي مارس الأتراك قمعا لا مثيل له للحريات وللحقوق المدنية والسياسية للمجتمعات العربية والفترة تلك شهدت- في الوقت ذاته- ضعف الدولة العثمانية وبداية النهاية بالنسبة لها واقتصاديا عانى أغلب، إن لم نقل كل الشعراء المهجريين من الفقر الشديد إن لم نقل المجاعة ،فلا يوجد في بلدانهم الأصلية ما يسد الرمق ورمق عائلتهم الكثيرة العدد، فكانت الهجرة ضرورة لا مفر منها وجبرا لا اختيارا، فنحن أمام الهروب

من أوضاع صعبة لا تطاق إذ الوطن سجن كبير تفتقد فيه الحرية وما يضمن الكرامة والعيش الكريم.

أما على المستوى الثقافي والتربوي وهو ما يهمنا، فكان الوضع كارثيا ،إذ لم تهتم الدولة التركية أنذاك بنشر التعليم وبناء المدارس وتعليم اللغة العربية، بل تركت المجال مفتوحا أمام الأجانب وأغلبهم رجال الإرساليات والحركات التبشيرية الإنجيلية والأرثوذكسية، وتلك التابع للكاثوليك الروم ،هذه الإرساليات قامت بسد النقص فشيّدت مدارس تخدم توجهاته، وأيضا تقوم بتقديم تعليم مجاني، كتب ميخائيل نعيمة في سيرته الذاتية يقول: « كان ذلك عام 1899، ولأول مرّة في تاريخها عرفت بسكنتا ما يكمن أن يدعى مدرسة مثالية (...) فقد كانت المدرسة تضم خمسة معلمين وثلاث معلمات، على رأسهم مدير تخرّج من دار المعلمين الروسية في الناصرة بفلسطين ودرس فن التربية والتعليم والإدارة المدرسية . ولأول مرة شعرنا أننا في مدرسة لها برنامج ولها نظام. فبرنامج القراءة العربيّة كان يعتمد كتابا من تأليف المرحوم جرجس همّام واسمه« مدارج القراءة»وهو كتاب في أربعة أجزاء تبتدئ بكراس الألفباء وتنتهي بمختارات من النثر العالي والشعر القديم والحديث (...) وبرنامج القراءة هذا كان يماشيه برنامج متدّرج لتدريس اللغة نحوها بحيث أن المنتهي من المدرسة كان يحسن الإعراب إلى درجة لا بأس بها لقد كانت تبذل للغة العربية عناية خاصة ومثلها للحساب فاللغة والحساب كانا في الدرجة الأولى والجغرافيا والتاريخ ودروس الأشياء في الدرجة الثانية ومبادئ اللغة الروسية في الثالثة (...) **وذلك على عكس باقي المدارس الأجنبية في لبنان التي كانت – لا تزال- تهتم بتعليم لغاتها أكثر بكثير من اهتمامها بتعليم العربيّة** »[1] .

---

[1] ميخائيل نعيمة: سبعون حكاية المرحلة الأولى 1889-1911 دار نوفل للنشر لبنان ط12، 2011، ص: 110-111.

والمطّلع على السير الذاتية لباقي شعراء المهجر يلحظ التشخيص ذاته؛ فأغلبهم لم يكمل تعليمه والبعض منهم كان يتقن بعض المبادئ اللغة العربية واضطر إلى الهجرة في سن صغيرة وتحمّل تبعات البعد عن الوطن والبحث عن عمل والأصعب تعلم لغة جديدة هي لغة البلد المهاجر إليه، فبالنسبة للمهجر الشمالي كان عليهم الاندماج وتعلم اللغة الإنجليزية وبالنسبة للمهجر الجنوبي توجب عليهم إتقان اللغة البرتغالية.

لذا يعجب الدارس لحال هؤلاء الشعراء الذين تمسكوا رغم الصعاب باللغة العربية وأصروا على الكتابة والتعبير بها وانشاء جمعيات أدبية تجمعهم ومجلات تنشر إبداعاتهم، وانطلاقا من هذه الوضعية الاستثنائية طرح شعراء المهجر عبر كتاباتهم قضية اللغة وكيفية التعامل معها وأيضا مسألة الازدواجية اللغوية واستعمال العاميّة بديلا عن اللغة العربية، طالما أن الكثرة منهم عانت من قواعد اللغة العربية وأساليبها وتعرضت للنقد أحيانا المتحامل من قبل بعض النقاد الذين شكوا في المقدرة الأدبية لهؤلاء، خاصة فيما يتعلق بقضية الوزن الشعري وكيف أن بعض من شعراء المهجر لا يملكون أذنا موسيقية ولا يستطيعون المواءمة بين متطلبات العروض ومقتضيات النحو. نشر جبران خليل جبران باكرا بيانا يحدد فيه موقفه من اللغة والكتابة، فقال: «لكم من اللغة ما شئتم، ولي منها ما يوافق أفكاري وعواطفي. لكم منها الألفاظ وترتيبها، ولي منها ما تومئ اليه الألفاظ ولا تلمسه ويصبو إليه الترتيب ولا يبلغه لكم منها جثث محنطة باردة جامدة.

تحسبونها الكل بالكل، ولي منها أجساد لا قيمة لها بذاتها بل كل قيمتها بالروح التي تحل فيها (...) لكم منها قواعدها الحاتمة، وقوانينها اليابسة المحدودة، ولي منها نغمة أحوّل بها رناتها وقراراتها إلى ما تثبته رنة في الفكر، ونبرة في الميل وقرار في الحاسة. لكم منها، القواميس والمعجمات والمطولات، ولي منها ما

غربلته الأذن، وحفظته الذاكرة، من كلام مألوف مأنوس تتداوله ألسنة النـــاس فـــي أفراحهم وأحزانهم[1]».

هكذا يعلنها صاحب "النبي" ثورة على اللغة التي تسكن القــواميس ولا تــداولها ألسنة الناس، وهذا التأكيد على ضرورة أن تمتاح لغة الكتابة مـــن لغـــة اليـــومي والمبتذل هو ما قوّى الاعتقاد بأن انغماس شعراء المهجر في اللغة العربيـــة، كمـــا يتصورها المدافعون عنها لم يكن كلّيا ولا سليما.

ولم يكن جبران لوحده بل انضمّ له بعض من شعراء المهجر الجنـــوبي، علـــى الرغم مما عرف عن غالبيتهم ميل إلى المحافظة وتمكن من أساليب اللغة العربيـــة أكثر إن قورن بالمهجر الشمالي، فدافع نعمة قازان عن مذهبه "الداعي إلى التحرر اللغوي والبياني"[2] فنظم قائلا:

فقلتم: يقول النحاة، فقلت	لقد كان ذلك في البصرة
أقاس النحاة حدود الزمان	ومرمى خيالي وعقليتي
لقد حددوها لأفكارهم	فضافت وزمت على فكرتي
فقلتم يقول الكسائي، فقلت	"جبران" قال على صحة
خلفت بأمي لا ناكثا	ويا لك بالأم من حلفة
إذا فتح الله يوما علي	رفعت البناء على الكسرة[3]

[1]محمد بنيس: الشعر العربي الحديث بنياته وإبدالاتها الرومانسية العربية دار توبقال للنشر الـــدار البيضاء المغرب ط2، 2001، ص61-6 نقلا عن محمد محمد حسين: الاتجاهات الوطنيـــة فـــي الأدب المعاصر مؤسسة الرسالة ط6، بيروت، 1983، ص:275.

[2]نظمي عبد البديع محمد: أدب المهجرين بين أصالة الشرق وفكر الغرب دراسة تحليليـــة نقديـــة موازنة دار الفكر العربي مصر، د ط، د ت، ص: 500.

[3]المرجع ذاته ص: 501.

وفي أبيات أخرى له يعاود الهجوم على ما رآه قيدا على حريته في التعبير فيقول:

لئن عـــاق دربـــي إلـــى الله لفــظ   همـــزت جـــوادي بســـير الخبـــب

وجوزت في أصرف ما لا يجـــوز   وأوجبت في النحو مـــا لا يجـــب[1]

بينما صديقه في العصبة الأندلسية الشاعر القروي يتخذ موقفا مضادا إذ امتعض لهذه الدعوة المنافية للمنطق في التباهي بكسر قواعد اللغة بدعوى أنها منافية لحرية التعبير والكتابة فيهاجم بلا هوادة "دعاة التحلل من الفصحى العادل عنها إلى العامية منهما إياهم بالكفر باللغة العربية والعروبة معا"[2] (...) فكتب مـــدافعا يقـــول: كـــل عادل إلى العامية عنها، مبشرا بها دونها. إنما هو كافر بها وبكـــم أيهـــا العـــرب دساس عليها وعليكم، كائد لها ولكم، عامل على قتلهـــا وقـــتلكم فعلمـــوا القـــرآن والحديث ونهج البلاغة في كل مدارسكم وجامعاتكم، فتقـــوم بالفصـــحى ألســـنتكم وتتقوى ملكاتكم، ويعلو نفسكم، وتزخر صدوركم بالحكمـــة، وتشـــرق طروســـكم بساحر البيان[3]

فإذا كان من وقفة أولى إزاء تعامل هؤلاء الشعراء من مسألة اللغة، وعلاقتهـــا بالانغماس اللغوي فيجب أن نميّز هنا بين توجهين مختلفين جذريا فشعراء الرابطة القلمية تأثروا بمثل الحرية والتحرر ومفهوم الحياة والإنسان كمـــا خبروهـــا فـــي الولايات المتحدة الأمريكية، فكانت مطالبهم المطالبة بالبحث عن تجـــارب جديـــدة تبدو لنا غاية في التطرف وليس أدل على هذا من مقالات ميخائيل نعيمة في كتابه النقدي الشهير "الغربال" الذي عدّه الشماليون دستورهم والناطق نظريا باســـم مـــا طبقوه إبداعيا في مقالة له عنونها "ضفادع الأدب" كتب يقول:« إن اللغة التي هـــي مظهر من مظاهر الحياة لا تخضع إلا لقوانين الحياة فهي تنتقي المناسب وتحـــتفظ من المناسب بالأنسب في كل حالة من حالاتها، وكالشجرة تبدل أغصانها اليابســـة

---

[1] المرجع ذاته الصفحة ذاتها.

[2] المرجع ذاته ص: 501.

[3] المرجع ذاته ص: 502.

بأغصان خضراء وأوراقها الميّتة بأوراق حيّة (...) هكذا ماتت البابليّة والآشورية والفينيقية والمصرية وكثير سواها فعلام وقوقة الموقوقين في كل الأقطار العربية؟ تكاد لا تفتح جريدة أو مجلة من جرائد سوريا ومجلاتها إلا تجد فيها بابا للوقوقة يدعونه "باب تهذيب الألفاظ" فالقوم هناك في حرب عوان. ذلك يقول إن تعبير كذا وكذا لا يجوز ويستشهد بالثعالبي، وذاك يقول إنه جائز ويستند إلى الزمخشري، وهم في حربهم يحسبون أن الحياة بأسرها قد انحصرت فيما ينفون وما يثبتون» [1].

يثبت هذا الاستشهاد الأول ربط نعيمة بين فكرة لا تلبث وأن ستصبح لازمة عنده وهي فكرة أن اللغة والحياة متلازمان متى وجدت مفردة جديدة تتماشى ومتطلبات الحياة الجديدة وجب الأخذ بها بعيدا عن ما يقرّه اللغوي وما يجيزه المعجمي، واللغات –برأيه –كما الأشخاص لها حياة وموت مدللا بموت اللغات القديمة وحلول أخرى محلها وكأنه هو الآخر يتنبأ بموت العربية على الأقل موت الكثير من صيغها وتراكيبها التي عرفت حتى ذلك الحين، ثم يقدم مثالا لنقد أحد النقاد المصريين لقصيدة صديقه جبران "المواكب" والتي ورد فيها ذلك البيت الذي يقول فيه:

هل تحمّمت بعطر وتنشّفت بنور

فأثبته ووضع بعد كلمة "تحممت" كلمة "كذا" وبعدها علامة استفهام. وإن شئتت فقل علامة استغراب، كأن الناقد يقول للقارئ: أنظر هو يقول "تحمّمت" وليس في اللغة كلمة "تحمّم" بل استحم" فيا للجريمة!. سألتكم، يا سادتي، باسم العدل والفهم والقاموس: لماذا جاز لبدوي لا أعرفه ولا تعرفونه أن يدخل على لغتكم كلمة " استحمّ" ولا يجوز لشاعر أعرفه وتعرفونه أن يجعلها "تحمّم"؟ وأنتم تفهمون قصده بل تفهمون "تحمّم" قبل أن تفهموا "استحم"؟ وما هي الشريعة السرمدية التي تربط ألسنتكم بلسان أعرابي عاش قبلكم بألوف السنين ولا تربطها بلسان شاعر معاصر لكم؟ تقولون: «ولو أجزنا لكل كاتب وشاعر أن يتصرف باشتقاقات اللغة كما شاء

[1] ميخائيل نعيمة: الغربال دار النشر نوفل، بيروت لبنان، ط15، 1991، ص: 96.

لما بقيت لنا لغة» فأجيبكم، أنّه لو صحّ ذلك لما كان لكم من لغـــة الآن، لأن الـــذين كتبوا أو نظموا ولم يهفوا، بل ليس من كتب أو نظم بالعربية إلا ارتكب بدل الهفوة هفوات. هل نسيتم انتقادات المرحوم إبراهيم اليازجي اللغوية، ألم يعب أشياء كثيرة على أكبر أساطين اللغة؟ أو لم يكن له من عاب عليه أشياء كثيرة؟ ولغتنا مع ذلـــك لا تزال حيّة ولم تعبث بدولتها الفوضى.

أمامكم كلمتان: "استحم" وهي قاموسية و"تحمّم" وهي غير قاموسية، ألا تـــرون أنكم إذا أعرضتم عن الثانية تضمحل من تلقائها؟ وإذا أقبلتم عليها تصبح جزءاً من لغتكم وتضمحل الأولى؟ وفي الحالتين تجرون باختياركم حسب سنن طبيعية لـــيس لي ولا لكم فوقها أقل سلطة[1].

وحتى نفهم ضيق ميخائيل نعيمة بالكلمة القاموسية كما يقول، وجب أن نرجـــع إلى ما كتبه في سيرته الذاتية حيث يفصح عن بعض من الدوافع والأســـباب التـــي جعلته يضيق ذرعا أحيانا بأساليب اللغة العربية ومفرداته فقال: هنا أوّد أن اعترف للعقاد ولغيره ممن أخذوا على أدباء "الرابطة القلمية" تهاونهم فـــي قواعـــد اللغـــة وأساليبها البيّانية أننّي، في كل ما ألّفته في المهجر، لم ألجـــأ إلـــى القـــاموس (...) وذلك لسبب بسيط لم يكن عندي قاموس ومن ثّم فقد كان يشق عليّ، وأنا في سبيل كتابه قصة، أو انشاء مقال، أو نظم قصيدة، أن أقطع مجرى أفكاري، أو أن أجمّـــد مشاعري، ريثما أفتش في القاموس عن حرف الجرّ الذي يتعدى به هذا الفعـــل، أو عن جميع ألوان المعاني التي تنطوي عليها تلك الكلمة فكنت إذا شككت في كلمـــة أو قاعدة تحاشيت استعمالها.

وذلك لا يعني أننّي لم أكن أقيم للقاموس وزنا. فهو الخزانة العجيبـــة، الحاويـــة أروع ما توصل إليه أيّ شعب في ضبط مفاهيمه، وفي التعبير عن حياته.

---

[1])المرجع ذاته ص: 97-98.

إلا أن تلك الخزانة يغدو، على كرّ السنين، كالبيت القديم الذي يرفض سكّانه أن يضيفوا إلى أثاثه شيئا، أو أن يحذفوا منه شيئا فكأن ما وضع فيه من أثاث منذ البداية كان في منتهى الكمال والجمال"[1].

يوضح اعتراف نعيمة مسألة طالما شك فيها بعض الدارسين وأثبته هو. وهو أن بعضا من أدباء المهجر إنما كانوا يكتبون جريا على السليقة ولم تكن وجهتهم الأولى دقة اللغة بقدر ما كانت تدوين أفكار وعواطف بدت لهم أهم وأجل، فإن كانت هذه حالة نعيمة وهو مع أمين الريحاني وجبران، الثالوث الذهبي الأكثر شهرة والأكثر موهبة وكتابة في مختلف الأجناس الأدبية من كل أعضاء الرابطة القلمية المتبقيّن، فكيف حال من كتب بعض القصائد أو نشر ديوانا واحدا ثم سكت.

ويواصل نعيمة الاعتراف قائلا:« هذا في ما يختص باللغة أمّا في ما يختص بالأسلوب فإنني أود أن أعترف كذلك بأن أسلوبي، في بداية حياتي الأدبية لم يكن أسلوبا عربيّا صرفا بل كانت تطغى عليه القوالب الإفرنجية، والروسيّة بالأخص ولا عجب فمطالعاتي منذ دخلت السمنار في روسيا سنة 1906 وحتى تخرجت من الجامعة في أمريكا سنة 1916 كانت كلّها في لغات تختلف قوالبها البيانية اختلافا كبيرا عن قوالب العربيّة، ومن ثم فمن الطبيعي أن يحلّ باللغة إذا هي نزحت عن ديارها نظير ما يحل بأي مغترب ينزل بين قوم غير قومه، وفي ديار غير دياره فهو لابد أن ينسى أشياء ألفها في موطنه، ويألف في غربته أشياء لم يكن له أيّ عهد بها من قبل»[2].

بل ويطالعنا نعيمة في سيرته أنه كتب بالفعل قصائد باللغة الروسية بعد أن أتقنها إتقانا كبيرا وكانت السنين الأربع التي قضاها في أو كرانيا كلها حديث وانغماس في اللغة والأدب والثقافة الروسية حتى ما إن تحصّل على شهادة السمنار هناك قصد بعدها مباشرة أمريكا، والتحق بأخويه أديب وهيكل وقرر الانتساب إلى

[1] ميخائيل نعيمة: سبعون... ص272-273.

[2] المرجع ذاته ص: 275.

إحدى جامعتها فحصل على شهادتين واحدة في الأدب الإنجليـزي، والثانيـة فـي الحقوق، فازداد بذلك بعده عن اللغة العربية ولم يمنعه هذا بأن يؤلف بهـا ويكتـب جل إنتاجه ،بالإضافة إلى إصدار بعض الكتب باللغة الإنجليزية والتي منحته شهرة محدودة عند الناطقين بها، أما جبران فقد توقف عن الكتابة بالعربية وتفرغ للكتابـة باللغة الإنجليزية بعد أن ضاق ذرعا بالانتقادات الموجهة له ولأفكاره وأسلوبه فـي الكتابة بالعربية.

شعراء المهجر الجنوبي:

اختلف شعراء المهجر الجنوبي في تعاملهم مع اللغة، عـن شـعراء المجهـر الشمالي، فقد تميزوا عنهم بالمحافظة على أساليبها بل وعادوا إلى ممارسات شعرية قديمة ونقصد هنا "الموشح" الأندلسي الذي أبدعوا فيه فكأنما رؤوا أنفسـهم إخـوة لأولئك العرب الذين فتحوا اسبانيا، لكن المناخ البرازيلـي أيضـا فـرض علـيهم تحديات من نوع آخر يصف جورج صيدح المحيط الأمريكي اللاتيني بوصفه شاهد عيان على ذلك «فيتحدث عن التجارب المبكرة في الحياة والتـأقلم التـي كابـدها المهاجرون إلى أمريكا اللاتينية وقد تميزت تلـك التجـارب بمصـاعب جسـيمة وتجاوزات على القانون وقدر كبير من الاضطهاد المتطرف، إلى جانب ذلك، لـم تكن في الكثير من أقطار أمريكا اللاتينية حرية سياسية أو اجتماعية، وقـد وجـد المهاجرون في الجنوب أنفسهم بين قوم لا يفوقونهم في التقدم أو الحيوية كان مسار الحياة حولهم أبطأ، وكان المحيط في أمريكا اللاتينية، بما فيه من صخب اجتماعي ونبرة عالية (...) غير بعيد عن ما خبروه في مواطنهم الأصلي. فهم لم يواجهـوا نقيضا قويا شاملا كالذي كانت الحياة في الولايات المتحدة تقدمه، بل واجهوا تحديا وصداما إزاء روح الفردية عند الشعوب اللاتينية التـي لـم تخـل مـن تعصـب وتحامل[1].

---

[1]سلمى الخضراء الجيوسي: الاتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث تر: عبـد الواحـد لؤلؤة مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط2، 2007، ص: 106.

ويذهب التحليل إلى أقصاه حين يقدم الأسباب الموضوعية التي جعلت شعراء المهجر الجنوبي أكثر تقليدية في كتاباتهم الشعرية أو إن شئنا أكثر تراثية فلم يكن لدى أغلب هؤلاء الشعراء معرفة بأشكال أدبية أخرى غير الأشكال العربية، **ولم يحظ كثير منهم بتعليم نظامي** هذا إلى جانب أسباب أخرى (...) إذ كانوا مرغمين بسبب أوضاعهم الخاصة على البقاء بعيدا عن الاتصال بالآداب الأخرى، لم يكن أمامهم سوى التعلق بطرائق الشعر الوحيدة التي كانوا يعرفونها"[1].

لقد كانت اللغة العربية هي الوطن الذي حملوه معهم وتمسكهم بها هو تمسك بخيط يجمعهم بذويهم لكن لم يشفع لهم هذا عند منتقديهم ومحكمي الأدب الأكثر تشددا، والحق أن شعراء العصبة وإن كانوا موهوبين فإن الموهبة لوحدها لا تكفي و«هكذا كان من الطبيعي تبعا لهذه العوامل ونتيجة للظروف التي عاشها المغتربون أن نقع في أساليبهم على مآخذ عديدة في مضمار العربية الفصحى وبخاصة فيما يعول عليه بالسماع داخل بيئة لا تسمع فيها إلا العجمة[2].

وقد مدنا عمر الدقاق بجملة من الأخطاء التي وقع فيها شعراء المهجر الجنوبي منها ما يتعلق باستعمال الكلمات في غير ما وضعت له، أو توهم أن المفردة عربية أو تنطق أو تكتب بمثل ما أوردها الشاعر فإذا هي من ما توهمه، من ذلك استعمال الياس فرحات "النعي" أي الناعي بمعنى النعي في أماكن عديدة أو قوله "مطربة الجسوم منعشة الأرواح" إذ ليس كما يقول الناقد في المعاجم أنعش بل نعش أو قول شكر الله الجر" مزّقت أظفري التراب" بدلا من ظفري أو قول أمهم دعابي بدل دعابي بدل دعابتي، أو "كبد قرحى" بدل مقروحة أو طرحى" بدلا عن مطروحة والأمثلة عديدة لا يمكن ايرادها كلّها .ويضيف قائلا «وكان حظ جموع التكسير وهي سماعية أيضا- من الخطأ أكبر وهذا طبيعي بالنسبة إلى شاعر يقضي عمره

---

[1] المرجع نفسه، ص: 107.

[2] عمر الدقاق: ملامح الشعر المهجري مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، سوريا، د ط، 1978، ص: 306.

في بلاد غريبة لا تلامس أسماعه فيها لغة الوطن الأم إلا غرارا. فقد جمع فرحات البسمة والكساء والأبية وتعبة على "بسم وكساوي وأبايا وتعبي". وجمع شكر الله الجر طفل على طفالى في قوله "كان الوجود ابتسام الطفالى وحلم العذارى" أو قوله "نساء حاضنات طفالها". وجمع رياض معلوف الأثيم على أثامى في قوله "شفاهها الأثامى" وجمع شفيق معلوف حار على حرار في قوله" أشواق حرار"[1] وتتعدى الأخطاء إلى الجمل والتراكيب[2] والألفاظ المبهمة[3] وادراج كلمات دارجة في لغة العامة[4] أو اشتقاق أفعال جديدة من أسماء جامدة[5].

ومع ما أورده الناقد من أخطاء لا يخلو منها شعر سواء أتعلق الأمر بالمقيم في بلده أم المهاجر، نراه يورد تفسير نعيمة له في حوار له لمجلة "الحديث" يقول فيه بالمجمل أن المهاجر ذهب إلى بلاد الغربة طلبا للرزق فلا وقت له للتدقيق فيما يكتب إن كان عربيا فصيحا أم لا. وهو يكتب مستندا إلى ما حفظته الذاكرة من أيام دراسته في الوطن فما شغله جمال الفكرة بعيدا عن صحتها اللغوية أو الصرفية أو النحوية[6].

أما الدقاق فيضيف تبريرا آخر قائلا: ولا شك في رأينا أن اتساع الهوة بين العامية التي يتكلمها المغتربون العرب وبين العربية الفصحى التي يتخذونها وعاء لأفكارهم ومشاعرهم قد زاد من صعوبة التعبير لديهم، وأنها مأساة أن يبتعد المرء عن لغة قومه ولكنها بطولة في الوقت نفسه أن يستطيع الاحتفاظ بها ترجمانا لعواطفه في غمرة ذلك اللج الأعجمي"[7].

---

(1) عمر الدقاق: ملامح الشعر المهجري ص: 308.

(2) المرجع ذاته ص: 309.

(3) المرجع ذاته ص:310.

(4) المرجع ذاته الصفحة ذاتها.

(5) المرجع ذاته ص:311.

(6) المرجع ذاته، ص: 313.

(7) المرجع ذاته، ص: 313-314.

بل نجده في موضع آخر يقول «ومن عجب لهؤلاء الذين نزحوا عــن ديــارهم أحداثا منكوبين وأشباه أميين كيف استطاعوا أن يحافظوا على إشراقة البيان العربي وعلى شرارة المحبة الوطنية، وأن يتفوقوا على كثير من أدباء عصرهم ويحــدثوا نهضة فكرية بيانية في الأدب العربي"[1].

وفي السياق ذاته نقف على مثال أخير لشاعر توزعت حياته الأدبية بــين بلــده الأصلي مصر والمنافي الغربية، وهو أحمد زكي أبو شادي فهو مؤســس جماعــة "أبو للو" والمجلة التي تحمل الإسم ذاته. فهذه الجماعة المنتمية إلى التيــار الكبيــر للرومانسية العربية ضمّت إلى جانب مؤسسها عــدة شــعراء، وســاهمت نظريــا وابداعيا في خلخلة أركان الشعر العربي وطرح مفاهيم مغايرة عن القافية والشــعر المرسل أو المنثور[2] و«التبشير بالشعر الحــر وكتابــة نماذجــه الأولــى، باللغــة العربية»[3] وأيضا كتابة الأوبرات الشعرية الأولى باللغة العربية على يد أبي شادي نفسه.

وبالرجوع إلى حياته، تقول سلمى الخضراء الجيوسي: «إن التدقيق فــي شــعر أبي شادي يوحي بأن إقامته عشر سنين في بريطانيا قــد أضــعفت مــن أســلوبه الشعري ولغته، كما أن دراسته العربية الأولى ربما لم تكن ذات أساس متين كــل المتانة، لأنه درس في مدرسة كان أغلب التدريس فيهــا بالإنجليزيــة. ويقــال إن الشيوخ الذين كانوا يدرّسون العربية في تلك المدرسة على جانب كبير من المعرفة ولكن ربما لم يكن في وسعهم نقل ما يكفي من المعرفة إلى التلميذ الفتيّ الذي أظهر ولعا مبكرا بالأدب الإنجليزي، إذ ليس في نثره ولا في شعره في **قطرة من يــراع** ما يكشف عن جذور لغوية قوية ثم بعد نشر هذا الكتاب، أمضى فترة فــي محــيط إنكليزي صرف، وقد يكون زواجه من امرأة إنجليزية وقراءاته المستمرة لمــؤلفين

---

[1] المرجع ذاته، ص: 346.

[2] أدونيس: الثابت والمتحول بحث في الاتباع والابداع عند العرب، صــدمة الحداثــة دار الفكــر للطباعة والنشر والتوزيع لبنان، ط5، 1986، ص: 116.

[3] المرجع ذاته، ص: 117

انكليز كذلك قد ساعد في إضعاف سيطرته على منازع البلاغة وفي تشويش فطرته اللغوية أحيانا"[1].

وتصنيف بعدها بأسطر: " إن الكتّاب الذي حاولوا تلخيص تلك العيوب في شعر أبي شادي يتفقون عموما على أن شعره يفتقر إلى تناسق المعنى، ويخلو من التأثير العاطفي، ويكشف عن ضعف متكرر في الأسلوب واللغة وفـــي موســـيقى الشـــعر كذلك وقد تكون أسوء مثالبه الشعرية هذا الهبوط المفاجئ في المستوى فـــي نهايـــة البيت ويرجع ذلك عادة إما إلى صعوبة إيجاد القافية المناسبة، أو إلى أن الشـــاعر ينتهي من المعنى قبل نهاية البيت (...) لم يكن هذا العيب من مواصـــفات شـــعره المبكّر، لكنه يغدو عيبا ملازما في هذا الشعر بعد عوده أبي شادي من إنكلترا»[2].

وقد بيّن الناقد كمال نشأت مواضع تلك العيوب الراجع إلى تأثر أبـــي شـــادي باللغـــة الإنكليزية، عبر أمثلة عديدة كاستعماله الصفات بأسلوب أجنبي وعلى محاولاته المتكـــررة التعبير بالعربية عن معاني كلمات إنجليزية محددة وقد يرينا هذا كيف أن أبا شادي قد فقد سيطرته على المصطلح الشعري العربي بعد عودته من إنكلترا[3].

لقد انقسم النقاد طويلا حول القيمة الحقيقية التي قدمها شـــعراء المهجـــر للغـــة وللشعر العربيين، فبين متسامح أمام أخطائهم اللغوية وبين متحامـــل علـــيهم أشـــد التحامل بسبب إما مرجعياته المحافظة أو بسبب نفور شخصي من قبله، وعدم تقبلّ ذائقتهم لذاك النوع من الشعر وأحسن مثال لذاك النقد ما جاء في قراءة طه حســـين القاسية لديوان إيليا أبي ماضي "الجداول" والمنشورة في الجزء الثالث من حـــديث الأربعاء. مما يطرح تساؤلات عدة، من قبل: هل تسامح الشعراء المهجـــريين مـــع اللغة أو أن استسهالهم للأخطاء مرده ضعف التكوين فيها قبل الهجرة –وهو حقيقة

---

[1] سلمة الخضراء الجيوسي: الاتجاهات والحركات في الشعر...، ص: 390.

[2] المرجع ذاته ص: 391.

[3] سلمى الخضراء الجيوسي: الاتجاهات والحركات في الشعر... ص: 392.

نجدها مبثوثة في بعض سيرهم- أم انغماسهم في الحياة الجديدة التي قدمها المهجر وبعدهم عن الأوطان هو العامل الأشدة قوة؟.

حين نراجع المعارك النقدية التي قامت حول شعرهم ترجع بنا الذاكرة النقديـــة إلـــى معارك قدماء اللغويين العرب مع شعراء جيلهم فإذا القصة تعيد نفسها لكنها تفصح أحيانـــا عن ذكاء نقدي ونضج أكبر مما نجده عند نقادنا وشعرائنا المعاصرين.

فمن بين ما رمي به شعراء المهجر ميلهم إلى اختيار الألفاظ والتراكيب السهلة بل واللجوء كما في حالة الجنوبين إلى نوع من الشعر أسهل وهو شعر الموشحات فلا نجد أحسن من رد أبو هلال العسكري حيث يقول:« وقد غلب الجهل على قوم فصاروا يستجيدون الكلام إذا لم يقفوا على معناه إلا بكد، ويستفصحونه إذا وجـــدوا ألفاظه كزة غليظة وجاسية غريبة ويستحقرون الكلام إذا رأوه سلسا عذبا وســـهلا حلوا ولم يعلموا أن السهل أمنع جانبا وأعز مطلبا، وهو أحســـن موقعـــا وأعـــذب مستمعا"[1] وعن الأخطاء الصرفية والنحوية والعروضية التي وجدت عند المهجرين وهي إن قورنت بمجمل شعرهم تعد قليلة لا نجد أحسن من ما أورده قدامـــه بـــن جعفر إذ يروي " أن خالد بن أبي ذؤيب الهذلي قال:

لعلك إمـــا أم عمـــرو تبـــدلت سواك خليلا شـــاتمي تســـخيرها

فهذه مزاحف في كاف سواك ومن أنشد قليلا سواك كان أشنع قال كان الخليـــل ابن أحمد رحمة الله يستحسنه في الشعر، إذا قل منه البيت والبيتان فإذا توالى وكثر في القصيدة سمج. قال إسحاق فإن قيل كيف يستحسن وهو عيب؟ قلنا: قـــد يكـــون مثل هذا الحول واللثغ في الجارية، ويشتهي منه القليل، فإن كثـــر هجـــن وســـمح، والوضح في الخيل يشتهي وبستظرف خفيفة كالغرة والتحجيل(....) فالخروج على

---

[1]عز الدين إسماعيل: الأسس الجمالية في النقد العربي عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي القاهرة، د ط، 1992.ص:130.

القاعدة يبدو جميلا في الشعر، والخروج على الطبيعة قد يكون جميلا في الإنسان وغيره، ولكنه ما يزال خروجا مقيدا نعود بعده إلى الطبيعة أو القاعدة»[1].

في الختام وقفنا على نص صغير لنزار قباني يتحدث به عن لغته بعد أن عانى في بداياته الشعرية من ملاحظات النقاد حول شعره ومما جاء في هذه الشهادة حديثه عن الازدواجية اللغوية التي يعانيها العربي حين يقرأ ويكتب بلغة ويغني ويتشاجر ويروي النكت بلغة أخرى، ويعني بها العامية مما أعطاه الإحساس بأنه منشطر لذا قال «كان لابد من فعل شيء لإنهاء حالة الغربة التي كنا نعانيها. وكان الحل هو اعتماد لغة (ثالثة) تأخذ من اللغة الأكاديمية منطقها وحكمتها، ورصانتها ومن اللغة العامية حرارتها، شجاعتها وفتوحاتها الجريئة. بهذه (اللغة الثالثة) نحن نكتب اليوم، وعلى هذه (اللغة الثالثة) يعتمد الشعر العربي الحديث في التعبير عن نفسه (...) إن اللغة الثالثة تحاول أن (..) تعيد الثقة المفقودة بين كلامنا الملفوظ، وكلامنا المكتوب، وتنهي حالة التناقض بين أصواتنا وحناجرنا"[2].

[1] المرجع نفسه، ص: 140.

[2] نزار قباني: قصتي مع الشعر، دط، دت، ص: 129-130.

قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية
بين التغطيس والتدريس والتلميح والتصريح

أستاذ محمد دويس
المركز الجامعي، أحمد صالحي، النعامة.

- **تمهيد**

تئن مؤسساتنا التعليمية في وطننا العربي قاطبة وفي الجزائر تحديدا تحت وطأة ضعف مستوى المتخرجين فيها سوى قلّة حالفها الحظ، وقد عكفت الجهات المسؤولة بما أوتيت على علاج الظاهرة قبل استفحالها، لكن استشرى الداء وظلت المدرسة تبحث عن وصفة علاجية تنقذها مما تتخبط فيه.

ومما يعاني منه النشء اليوم تعلم اللغة، كونها منظومة كبرى تحمل في ثناياها منظومات فرعية تتكامل وتتفاعل فيما بينها قصد ضبطها، وتصحيح استخدامها صوتيا وصرفيا ونحويا، وإملائيا وخطيا، ودلاليا.

هذا التداخل والتدافع حرك المهتمين بالحقل التربوي لطرح إشكالية استخدام هذه الأنماط اللغوية دون قواعد، وبين دراسة القواعد ذاتها، أو الجمع بينهما، مما أثار جدلا حول الهدف من تدريس القواعد، ولا سيما في مرحلة التعليم الأساس.

وإذا كانت الدراسات الحديثة تميل إلى تأييد تدريس القواعد للتلاميذ في هذه المرحلة، فإنها ما فتئت تؤكد على وضع معايير تضمن فعاليتها لتحقيق اكتساب اللغة بلسان تقل زلاته، وقلم تندر أخطاؤه، وهذا أثرى خلافا آخر حول ماذا يتعلمون من القواعد؟ وكيف يتعلمونها؟ وما أنجع الطرق وأحسن الأساليب وأيسر الوسائل لتنفيذها؟ ما مضامين القواعد التي تقدم في كل طور من هذه المرحلة؟ أ تقدم تلميحا أم تصريحا؟ أم بهما معا؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة دونها خرط القتاد، ويضعنا حتما أمام جملة من المحاور تمثل لب هذه الدراسة وهي:

1- مرحلة الفطرة: الحلقة المفقودة في التعليم
2- تدريسالقواعد تلميحا – ضمنيا-
3- تدريس القواعد تصريحا
4- كفاءة المعلم ومهارته

- **أولا – مرحلة الفطرة: الحلقة المفقودة في التعليم**

إنّ التنظيم المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية بنى مناهجه الدراسية على أساس الكفاءات، وتحدد مدة الطور انطلاقا من الكفاءات حيث يتشكل المسار من سنة واحدة تحضيرية وثلاثة أطوار (1) موزعة كالآتي:

- الطور الأول: سنتان: الأولى والثانية
- الطور الثاني: سنتان: الثالثة والرابعة
- الطور الثالث: سنة واحدة، وهي السنة الخامسة، نهاية المرحلة وتتوج بامتحان.

لكن إذا قلبنا النظر في منظومتنا التربوية، وتحديدا في حلقتها الأولى التي تمثل حجر الأساس في التعليم وهي المرحلة الابتدائية ألفينا اللجنة الوطنية للمناهج قد أشارت إلى التربية التحضيرية محددة مدتها بسنة واحدة ضمن مراحل وأطوار التعلم، لكنها لم تدرجها ضمن التعليم الإلزامي، حيث يكون المتمدرس في السنة السادسة من عمره[2]. وهذا يدفعنا إلى التساؤل أين يكون الطفل قبل التعليم الإلزامي؟ وما مصيره؟ ولماذا لا تتكفل به المدرسة؟

إنّ ضعف مستوى تلامذتنا في اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى، يمكن علاجه متى التفتنا إلى التجارب الناجحة والدراسات العلمية التي أجريت في هذا الشأن فقد كشف علماء اللغة أمثال تشومسكي، وإرفن ولينبرغ، منذ حوالي أربعين سنة أن الطفل يولد ومعه قدرة دماغية هائلة، تعينه على اكتساب اللغات، مما يمكِّنه من اكتشاف القواعد اللغوية اكتشافا إبداعيا ذاتيا، وهذا يسمح له بإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث في آن واحد، وهو ما يزال دون السادسة، وتشرع هذه القدرة في

الضعف والتلاشي بعد سن السادسة، حيث تتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة[3]، فيتغير الطفل أيضا بيولوجيا من حاجته إلى اللغات التي يتواصل بها مع المحيط الخارجي إلى حاجته إلى المعرفة.

إنّ طبيعة خلق الإنسان تقضي أن نستغل العمر الفطرية قبل دخول المدرسة في اكتساب اللغات انسجاما مع الفطرة التي فطر الله الناس ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[4]، ولقول رسوله صلى الله عليه وسلم فيما رواه البخاري في صحيحه: (مَا مِنْ مَوْلُودٍ إِلاَّ يُولَدُ عَلَى الْفِطْرَةِ، فَأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ أَو يُنَصِّرَانِهِ أَو يُمَجِّسَانِهِ..)[5] وفي هذا دلالة واضحة على أن الطفل في هذه الفترة بحوزته قوة تخزين لما يتعلمه عن طريق والديه والمحيطين به، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه لأنه يأخذ عنهم، وحينما بحثت في معنى الحديث وجدته لا يخرج عن كون أن الطفل يولد على الفطرة التي هي الإسلام، ثم يصطبغ بدين والديه وهو يتلقى عنهم الكلمات، وحقيقة الأمر أن الطفل لا يرضع حليبا فقط إنما يرضع عقيدة تسري في عواطفه يترجمها دماغه بلغة والديه فتكون عواطفه لها، لأنها اللغة التي نشأ عليها بعد الفطرة، فالحديث لا يقف عند حدود تحويله من الفطرة إلى دين والديه فحسب، وإنما يعبر عن تحول لغوي لأن لكل دين من هذه الأديان لغة فـ:(يُهَوِّدَانِهِ) لغة اليهود العبرية و(يُنَصِّرَانِهِ) لغة النصارى وهي اللغات المختلفة التي تمثل اللسان الأوروبي، و(يُمَجِّسَانِه) تعبر عن المجوسية والوثنية المنتشرة في آسيا، وهذا برهان آخر على وجود مرحلة الفطرة، وإمكانية اكتساب الطفل فيها لغة أو أكثر.

كما تتجلى عند الطفل في هذه المرحلة قوة السمع منذ ولادته، وعن طريقها يكتسب اللغة واللغات قال الله تعالى: (وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)[6]، وهذا ترتيب دقيق، فقوة السمع ملائمة لمرحلة الفطرة، حتى إذا دخل المدرسة يجد نفسه ينشط القوة الثانية وهي البصر وما ينتج عنها من ملاحظة وتساؤل، ثم القوة الثالثة وهي العقل والتدبر، وهذا ينعكس تماما

على أطوار مرحلة التعليم الابتدائي، فالطور الأول استغلال لقوة السماع وبداية الانغماس المعرفي بعد تغطيسه في الحمام اللغوي في مرحلة الفطرة، والطور الثاني قوة البصر والانغماس في الملاحظة والتساؤل والاستنتاج، وفي الطور الثالث التبصر والتدبر حيث ينهي التلميذ التغطيس ويلج التدريس، أين يبدأ مباشرة القواعد النحوية والصرفية والكتابية (الإملاء) مستعينا بمعارفه السابقة وبمهارات الاستماع والملاحظة والتدبر للتعامل مع قواعد اللغة.

فمرحلة الفطرة التي أثبتنا وجودها بآي القرآن الكريم وما ثبت عن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم وهي مثبتتة علميا- كما رأينا من قبل- هي حلقة مفقودة في التعليم يجب الحرص على الاهتمام بها عن طريق تنظيم رياض الأطفال والتحكم في مسارها حتى لا تشوّه مكتسبات الطفل اللغوية من قبل من لا علم له بهذا الشأن، في هذه المرحلة الحساسة من حياة الطفل تجنبا للحوَل، يضاف إلى ذلك الحرص على حفظ السور القصار والأحاديث النبوية ذات الطابع التربوي والأخلاقي.

كما أن للكتاتيب أثرا بيّنا في تقوية المكلة اللغوية لدى الطفل حينما يقبل على حفظ القرآن سماعا وقد كان العرب قديما يبعثون بأبنائهم إلى البوادي لسماع كلام العرب، وحفظ الأشعار، قبل أن يختلط لسانهم بالعجم.

وفي هذا المضمار تعد تجربة الدكتور عبد الله الدنان من تجارب التغطيس اللغوي التي عرفت نجاحا ولقيت استحسانا في البلاد العربية وخارجها، وقد مرت هذه التجربة الرائدة بثلاث مراحل: الأولى تجربة أجراها الباحث على ابنيه باسل ولونة ونحتها في " **باسيلونة**"، الثانية دار الحضانة، الثالثة روضة الأطفال.

- **المرحلة الأولى:" باسيلونة**"

خاض عبد الله الدنان تجربة منفردة أجراها على ابنيه باسل ولونة، فبدأ التجربة على باسل في الشهر الرابع بعد ولادته، حيث قرر أن يخاطبه باللغة العربية الفصحى، وتخاطبه أمه بالعامية، في **الشهر العاشر** استجاب باسل للفصحى فهْما، ولمّا شرع في النطق كان يوجه الكلام لأمه بالعامية، ويوجهه إلى أبيه بالفصحى،

وقد سجل له أبوه اثني عشر شريطا، وفي **السنة الثالثة** من عمره ظهر تمكنه من العربية الفصحى المعربة دون أخطاء[7].

وكرر التجربة نفسها مع شقيقة باسل لونة، وكانت تصغره بأربعة أعوام، فاستجابت هي أيضا، فكان ثلاثتهم يتحدثون باللغة العربية الفصحى معربة، ويتواصلون مع بقية الأسرة بالعامية تلقائيا، ولمّا دخلا المدرسة أظهرا تفوقا، ولا سيما في القراءة بعد أن اكتشفا أن الكتاب يتحدث باللغة التي يتحدثان بها، فكانا قارئين ممتازين وبدا تفوقهما في المواد كلها[8].

- **المرحلة الثانية: دار الحضانة**

أسس الباحث دارا للحضانة في الكويت عام 1988 وكانت الغاية من تأسيسها "**إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة**" تَمّ تدريب نخبة من المعلمات للاضطلاع برعاية الأطفال باستخدام اللغة العربية الفصحى معربة مدة اليوم الدراسي، مع الالتزام بالبرنامج المصمم لهذا الغرض، التزمت المعلمات بالمحادثة بالفصحى وتنفيذ البرنامج، فنجحت الفكرة حيث أصبح الأطفال يتكلمون العربية الفصحى بعد **ستة أشهر**[9].

- **المرحلة الثالثة: روضة الأطفال**

إن النجاح الباهر الذي تحقق في المرحلتين السابقتين حفّز الدكتور الدنان ليقبل في عام 1992 على تأسيس روضة للأطفال في دمشق هدفها " **تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة** " قام بتدريب المعلمات ليتحدثن باللغة العربية الفصحى طوال اليوم الدراسي مع الالتزام بالبرنامج، فحققت العملية نجاحا باهرا فاق التوقعات، فكانت محط نظر المربين والباحثين من مختلف الدول، أكدوا نجاح الفكرة، وأيدوا تعميمها، فانتشرت الفكرة وطبقت في الشام ودول الخليج: سوريا (1992)، الأردن(1996)، البحرين(2000)، السعودية (2000)، لبنان (2002)، قطر(2004)، الإمارات (2005)، الكويت (2005)، سلطنة عمان (2007)[10].

قدمت هذه التجربة الرائدة التي عرفت إقبالا من قبل بعض الدول العربية لأثبت أن هذه المرحلة مسكوت عنها في المنظومة التربوية، متروكة للأولياء دون رقابة، فالتلميذ تصنع لغته خارج أسوار المدرسة وفي الغالب تكون لهجات، ولم يبق

للمدرسة إلا الأنفاس الأخيرة من مرحلة اكتساب اللغة فينخرط الطفل في مرحلة جديدة متميزة الأطوار، وقد حدد المنهاج أهدافها[11]:

– الطور الأول: الإيقاظ والتلقين الأولي، وتعد الفترة الأساس في تمدرس التلميذ حيث فيها تبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب، **وفي هذه الفتر التي تدوم سنتين حسب المنهاج يتحدد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة.**

– الطور الثاني– سنتان–: وفيه تعمّق التعلمات الأساسية، ويبدأ التلميذ في تعليم اللغة الأجنبية الأولى.

– الطور الثالث– سنة واحدة–: التحكم في اللغات الأساسية، وفحص مدى اكتساب الكفاءات من المواد، والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم في هذه المرحلة.

إن الطور الأول الذي يمثل أساس العملية التربوية مدروس بدقة، وأهدافه ممكنة التحقق لكنه فقدَ حلقة تمهيدية مهمة في نمو الطفل وهي مرحلة الفطرة، حيث بقيت فجوة بين هذه المرحلة التي يكتسب فيها الطفل اللغة عن طريق السماع، وطور الإيقاظ والتلقين، وهذه المرحلة التمهيدية تعينه لا محالة على الانغماس اللغوي في الطور الأول بأمن وسلام، ولا يحدث له انفصام في شخصيته، وتجنى ثمار مرحلة الفطرة في هذا الطور بنسب عالية كما رأينا في تجربة الدنان، حيث يكون التلميذ قد اكتسب قاعدة صلبة مزج فيها بين ما اكتسبه في مرحلة الفطرة ،وبين معارف الطور الجديد الذي انغمس فيه، وبذلك يتحقق النجاح الذي تحدث عنه المنهاج ويُضمن مسار التلميذ بدءا من الطور الأول.

إنّ دُور الحضانة ورياض الأطفال التي نراها اليوم في بلادنا لا يمكنها أن تعالج ضعف التلاميذ في المرحلة الابتدائية لجهلها بمرحلة الفطرة من جهة، وعدم تدريب القائمين عليها على استعمال العربية الفصحى معربة دون أخطاء، مما يجعل الطفل لا يستفيد من هذه المرحلة إلا شيئا قليلا لا يحقق الأهداف المتوخاة من الفطرة لأن الأمر وُسّد إلى غير أهله.

إنّ أنجع أسلوب في تعليم اللغات اليوم هوأن يمارس التلميذ اللغة المستهدفة ممارسة وظيفية مدة مكوثه في الرياض ثم في المدرسة حيث لا مكان للعامية ولا

وجود لها، وهوما يعرف بالتغطيس–IMMERSION– أو الحمام اللغوي، وهو مغيّب في المدرسة.

- **تدريسالقواعد تلميحا – ضمنيا–**

إن مرحلة الفطرة التي يجب استغلالها تبدأ في الضمور في المرحلة الابتدائية، لذا يجب أن تُعطى للطور الأول من هذه المرحلة عناية خاصة في استعمال اللغة الفصحى المعربة في المنطوق والمقروء عن طريق التعبير والقراءة، وقد أعدت الوزارة الوصية برنامجا طبعه الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في 2016–2017 ضمنته محاور موزعة على العام الدراسي منها: تعلم الحروف، وبعض النصوص المختارة في المحفوظات والتربية الإسلامية والمدنية، ولم يغفل البرنامج الرسم والانفتاح على المحيط ولكنه أسقط **المحادثة** واستبدلها بميدان التعبير الشفهي وهي عمود أساس في هذا الطور إذ بواسطتها تنمو الملَكة ويكتسب التلميذ العادات اللغوية ،ويستقيم لسانه، وهوما عبر عنه ابن خلدون بعيوب التعليم في زمانه وما زماننا عن ذلك ببعيد حيث قال:(إنّ صناعة العربية بعُدت عن مناحي اللسان وملكته، لعدول المشتغلين بها عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه، وتمييز أساليبه، وغفلتهم عن المران في ذلك للمتعلم، فهو أحسن ما تفيده الملكة في اللسان.)[12]

إن المران الذي تحدث عنه ابن خلدون يوقظ الملكة، والمنهاج المعتمد يَعدّ هذا الطور طور الإيقاظ والتلقين الأولي، وفيه تبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب ولو أضافوا المحادثة – وقد كانت مناط اهتمام في البرامج قديما– لأنتجنا – في هاذ الطور– تلميذا يقرأ ويكتب ويحاور بفصحى معربة سليمة، وقلم صواب، إنْ قُيِّض له معلم يحاوره بلسان عربي مبين. قلت هذا لأنني لا زلت أكرر ما سبق أن أثرته في ملتقيات سابقة أن علة البرنامج أخف وطءا من علة المعلم الذي تُتعبه الكلمات المعربة فيفرُّ منها إلى العامية فيجدها ملاذا له من حركات وعلامات لا يعرف لها اتجاه، وهذه علة مستفحلة في المدرسة العربية جمعاء، لا في الجزائر فحسب، وتبقى المسؤولية ملقاة على عاتق وزارة التربية التي لا يهمها إلاّ أن توفر مدرسا يُشغل التلاميذ ولوكان (مُهَرِّسا)[13].

لقد صمّمت وزارة التربية الوطنية برنامجا متكاملا لمرحلة التعليم الابتدائي موزعا على أطوار المرحلة ضمن أربعة ميادين: ميدان المنطوق، ميدان التعبير الشفهي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي وعن طريق هذه الميادين يُغذّى التلميذ لتحقيق الكفاءة المستهدفة في كل طور يقدم بحجم ساعي أسبوعي- مجموع ما يدرسه التلميذ من السنة الأولى إلى الخامسة 1536 ساعة وهو حجم ساعي معتبر يمكن أن يخرج لنا تلميذا متمكنا من لغته الأم، ومن لغتين أخريين يكتسبهما، ناهيك عن المعارف والمهارات، إلاّ أنّ نواتج التعليم تعطي عكس توقعات الوصاية إلى درجة أن صار ضعف مستوى المتخرجين أمرا مألوفا وظاهرة واقعية استمرأها المشتغلون في الحقل التربوي، وهو أمر يلفت الانتباه، ويقضي بوضع الإصبع على الزر.

إنّ منهاج اللغة العربية حينما وقف على الظواهر النحوية والصرفية جعل تدريسها انطلاقا من نصوص القراءة، تلميحا في السنوات الثلاث الأولى، وتصريحا في السنتين الرابعة والخامسة[14]، وهذا أمر محمود فالمنهاج عاد إلى تقسيم المرحلة إلى قسمين، الأول يضم ثلاث سنوات: الأولى والثانية والثالثة، والثاني يضم السنتين الأخريين الرابعة والخامسة، وهو التقسيم الذي سار عليه التعليم الابتدائي لسنوات من قبل، إذ لا يعقل أن السنة الخامسة وحدها تمثل طورا، ونحن نعلم أنّ السنة المكملة لها أدمجت في المرحلة الموالية - مرحلة التعليم المتوسط - وعلى هذا الأساس يجب إعادة النظر في التقسيم، حيث تُضم السنة الثالثة إلى الأولى والثانية، وهي خاتمة للطور الأول وتمهيد للولوج في الطور الثاني، وبهذا نضمن تمرير الظواهر اللغوية ضمنيا في الطور الأول باستغلال ميادين اللغة العربية ولا سيما ميداني المنطوق والتعبير الشفهي ونتدرج بالتلميذ إلى ميداني فهم المكتوب والتعبير الكتابي، باعتماد منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي لسنة 2016 الصادر عن وزارة التربية الوطنية.

وفي هذا الطور من التعليم الابتدائي يكتسب التلميذ لغة التواصل وهي اللغة العربية كما حددها المنهاج وهي لغة التدريس، فيجب الحرص كل الحرص على

أنْ يكون الحوار بها دون سواها ولا تستعمل اللهجات العامية للتدريس ولا للتوضيح، ومتى كان ذلك فلا معنى لتلقي التلميذ للظواهر اللغوية تلميحا في ميادين اللغة العربية، ولا معنى للأنماط المعتمدة من حوارية وتوجيهية وسردية، ما لم نتعامل مع التلميذ بلغة عربية فصيحة معربة لا مسكنة.

وتُقدم التراكيب والأساليب والمعاني الدلالية سماعا وتلميحا دون تصريح، عن طريق الميادين وهي المواد المقررة في البرنامج الرسمي، ويكون التركيز على الأداء اللغوي السليم، والتراكيب الصحيحة ذات البناء المتين مما تعلمه التلميذ من معارف، يضاف إليها ما تيسر حفظه من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، والأشعار والحكم والأمثال، مع التأكيد على الالتزام التام باستخدام العربية الفصحى في الصف وفي محيط المدرسة من قبل المدرسين والمشرفين على العملية التربوية على حد سواء.

وفي هذا الطور تخضع قواعد اللغة للتغطيس، فالتلميذ يستعملها دون ربطها بقاعدة معينة لا في المنطوق ولا في المكتوب لكن يرعاها المدرس، لذا يجب التركيز على كفاءة المدرسين اللغوية والمعرفية والتربوية، لأن نجاح المنظومة التربوية مرهون بقدراتهم في الميدان، وما ضعف المستوى الملحوظ في المتخرجين في الجامعات والمعاهد إلا لسببين اثنين هما:

-الأول: إهمال مرحلة الفطرة التي تحدثت عنها بإسهاب فيما سبق.

-الثاني: التأطير ضعيف، والرسالة عظيمة، فلم يقدرها حق قدرها، فتلاعب بها.

- تدريس القواعد تصريحا

بعد أن يكون التلميذ قد مر بمرحلة الفطرة، وأنهى الطور الأول من التعليم الابتدائي، فإنّ ملمحه اللغوي والمعرفي يؤهله للتعامل مع الطور الثاني بتوظيف قدراته ومكتسباته القبلية في مواجهة طور يقوم على التعمق والتحكم والإتقان باعتماد الوصف والحجاج والتفسير، وفي هذا الطور وتماشيا مع النمو العقلي للتلميذ يمكننا أن ننتقل به من التلميح إلى التصريح، وهوما تقتضيه المقاربة النصية في الربط بين المتلقي والإنتاج وفق نظرة شمولية للغة، وتستثمر النصوص في

التعامل مع فروع اللغة بمستوياتها اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية، ويصبح النص المنطوق والمكتوب محور العملية التعلمية وعن طريقه تُنمَّى كفاءات الميادين الأخرى في هذه المرحلة من التعليم(15).

إنّ القواعد هي الضامن الوحيد لاستعمال اللغة صحيحة، وتعلّمها يساعد على تنمية الكفاءة اللغوية ويربي في التلميذ القدرة على التعليل والاستنباط ودقة الملاحظة والموازنة وقوة التفكير، وهذا كله مما يحتاجه المتعلم في هذا الطور، وهوما نجده ماثلا في منهاج اللغة العربية لسنة 2016، حيث قفز بقواعد اللغة العربية من التلميح في السنوات الثلاث الأولى، إلى التصريح في السنتين المواليتين الرابعة والخامسة، وفي رأيي أنهما تمثلان طورا آخر هو الطور الثاني، وقد راعى واضعو المنهاج النمو العقلي للتلميذ فجاء البرنامج محتويا على بعض المفردات النحوية والتصريفية و–الإملائية– قواعد الكتابة، وألزم المدرس بتغيير أساليب ممارسته داخل القسم، باعتماد طرائق التعلم لا التعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات(16).

إنّ " منهاج اللغة العربية " لسنة 2016 ركز على اللغة العربية بوصفها لغة التدريس للمواد كافة والتحكم فيها مفتاح العملية التعليمية والتعلمية، فسطر برنامجا للقواعد النحوية والتصريفية والإملائية يقدم للتلميذ في السنتين الرابعة والخامسة، ويتخذ من المقاربة النصية وسيلة لتحقيق الكفاءة اللغوية، وهذا من محاسن المنهاج، أما مثالبه فتكمن في كثافة موضوعاته من جهة، وعلو مستواها من جهة أخرى، لذا لا يقدم له في هذا الطور على هيئة قواعد، بل يُكتفى في ذلك بالسماع والاستعمال الشفوي، وهو ميدان التعبير الشفوي الذي أولاه المنهاج الحالي عناية خاصة.

وأثناء دراستي لبرنامج قواعد اللغة العربية في هاتين السنتين وقفت على جملة من الملاحظات أسجلها في النقاط الآتية:

- **أولا برنامج السنة الرابعة**

مما ورد في البرنامج(17):

– استعمال الصور البلاغية وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه

- الحال
- الاشتقاق (اسم الفاعل- اسم المفعول)
- الفعل الصحيح والمعتل.

هذه الموضوعات يمكن أنْ يأخذها التلميذ سماعا وضمنيا في ميادين اللغة العربية دون إقحامها في البرنامج لأن الاستعارة والكناية والتشبيه دروس مستقلة، يتعرف عليها التلميذ بمصطلحاتها في مساره التعليمي المستمر، ولا أجد ضررا يترتب على ذلك إنْ استعملها دون أن يعرف هذه المصطلحات في هذه المرحلة المتقدمة.

أما بالنسبة للموضوعات النحوية الأخرى فالأفضل أن يتعرف عليها ضمن الظواهر اللغوية دون تفصيل فالحال يستطيع التلميذ أن يدركها ضمنيا ودلاليا دون أن يدرسها نحويا، وتترك للمراحل القادمة، كما لا يعقل أن نُدرِّس التلميذ في هذه المرحلة موضوع اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول فهذا يصعب هضمه على تلميذ في المرحلة المتوسطة فما القول بالنسبة لهذه المرحلة؟ والكلام نفسه ينطبق على الفعل الصحيح والمعتل فالتلميذ في هذه المرحلة يكفيه أن يعرف الفعل وأقسامه دون تفصيل.

- **ثانيا برنامج السنة الخامسة**

برنامج السنة الخامسة يجب تخفيفه بحذف هذه الموضوعات التي تفوق مستوى التلميذ، وإن تبيّن للقائمين على العملية التعلمية أنه أدركها في الوهلة الأولى فهولا يحسن استعمالها، ولو وظفت ضمنيا وسماعا وتمرس عليها التلميذ حتى تصير عنده ملكة يكتسبها بالمران لأتت أكلها، وقد اجتزأت من البرنامج الموضوعات الآتية[18]:

o **المجموعة الأولى**

- نواصب الفعل المضارع (أنْ- لنْ- إذنْ- كيْ)
- جوازم الفعل المضارع
- جمع المذكر والمؤنث السالمان وإعرابهما
- الفعل الماضي المبني للمجهول (نائب الفاعل)
- الفعل المتعدي

- الفعل الصحيح والمعتل
- الاستثناء بـــ (إلاّ- غير- سوى)
- المصدر من الثلاثي المزيد بحرف

o **المجموعة الثانية**

- جمع التكسير
- الفعل الثلاثي المزيد بحرف
- المفعول المطلق
- الأسماء الخمسة

قَسمتُ هذه الموضوعات إلى مجموعتين حتى يتسنى لي الحديث عن البرنـــامج في المنهاج المعتمد والكتاب المقرر في السنة الخامسة (19)، فأول ما لاحظتـــه أن الوصاية لم تطبع بعد كتابا للسنة الخامسة يشتمل على برنامج منهاج ســـنة 2016 لذا فالمجموعة الأولى لا وجود لها في الكتاب القديم، أما المجموعة الثانية فمحتواه في الكتاب وفي المنهاج، ومهما يكن الأمر فطبع كتاب منسجم مع المنهاج أمـــر لا بد منه على غرار ما فعلت الوزارة مع بقية السنوات في هذه المرحلة.

والملاحظة الثانية أن وضع برنامج جديد يجـــب أن يخضـــع لمعـــايير علميـــة وتربوية، وذلك بمراجعة البرامج القديمة وتقويمها من حيث قـــدرة التلميـــذ علـــى استيعابها مع مراعاة التدرج فيها من الأسهل إلى السهل لتحقيق الكفاءة المطلوبـــة في كل طور، وفي كل مرحلة من مراحل التعليم ولا سيما الإلزامـــي منـــه، لـــذا فالموضوعات السالفة الذكر مبرمجة في مرحلة التعليم المتوسط المطبق حاليـــا[20] ويبقى موضوع الاستثناء بـــ (إلاّ- غير- سوى) فليس مبرمجا في هذه الســـنوات فكيف يعقل أن يكون في المرحلة الابتدائية؟ أما أنْ يتلقاهـــا التلميـــذ تلميحـــا فـــي الميادين التي يدرسها فذاك أمر عليه إجماع وليس مجال نقد.

وأما الثالثة والأخيرة يجب أن تحذف هذه الدروس من برنامج السنة الخامســـة تحقيقا للتخفيف والتيسير، حتى نُيَسّر المتعلم لليُسرى، ونقرئه فلا ينســـى، ونحقـــق صواب اللسان في المنطوق واستقامة القلم في المكتوب، فيتخرج التلميذ فـــي هـــذه

المرحلة وقد اكتسب اللغة ومارس أساليبها وقواعدها سـماعا ومشـافهة قبـل أن يتعرف على قوانينها وضوابطها، حتى إذا ما قدمت له في الطور الأخير من هـذه المرحلة لا يستغربها ويتفاعل معها ويتلمسها في النصوص بلطف ويسر، هذا هو الهدف من تدريس القواعد ضمنيا في الطور الأول والتغطيس قبله في مرحلـة الفطرة، الحلقة المفقودة في التعليم، إنْ رُوعيت حق رعايتها أسهمت فـي عـلاج ضعف التلاميذ، وأنقذت المنظومة التربوية من غرق وشيك، تعـود خلفياتـه إلـى سببين رئيسين هما:

- مرحلة الفطرة الضائعة سنواتها بين الأسرة والمدرسة
- ضعف التأطير التربوي من حيث معارفه ومهاراته التربويه

- **كفاءة المعلم اللغوية**

إنّ العامل الأول يمكن تداركه بتنظيم رياض الأطفال والتحكم فـي مراقبتهـا، وعدم التساهل في العبث بعقول الأطفال في هذه المرحلة الحساسة من عُمر التلميذ وإن كانت خاصة، وأما ضعف التأطير فيعود الأمر فيه إلى الوصاية التي توظـف بإجراء مسابقات لكنها شكلية لا تراعي الجانب المعرفي، ولا التخصـص، فيجـد التلميذ نفسه في قبضة أناس لا شأن لهم بالتربية سُلّطوا على رقاب التلاميذ بحكـم المنصب، فهم يأتمرون بأوامرهم وينتهون بنواهيهم، إلى أن يطلق صراحهم، فـإذا التحقوا بأهليهم وسألوهم عما علموا مما تعلموا ما وجدوا إلا كليمـات هـي إلـى الدارجة أقرب منه إلى الفصحى، فكيف نسأل عن ضعف المستوى ونحن جميعـا نعلم سببه ونتبرم عنه؟ نعلم أن الداء العضال يكمن في توسيد الأمر إلى غير أهله، لا لشيء إلا لينعموا برغيف خبز لطالما انتظروه.

المعلمَ المعلمَ إذْ لا خلاص للمنظومة التربوية إلا بمراجعة هذه الفئة التي تتولى عملية التعلم، بعد أن عملت الوزارة بجد على صقل برامجها وتنقيحها، وهي قابلـة للتطبيق مع تعهدها بالرعاية المستمرة، وهي تقر في مناهجها بالتغطيس اللغـوي، وتدريس القواعد ضمنيا في السنوات الثلاث الأولـى، وتصـريحا فـي الرابعـة

والخامسة، بقي على الوصاية أنْ تلتفت إلى نوعية التأطير فتتخيـــر الكفـــاءات ولا تخلو منهم الجامعات وإنْ كانوا قلة بالنظر إلى غيرهم.

إن أزمة التعليم عندنا لا تكمن في البرامج إنما هي في منفذي البرامج، ولـــيس فيمن يعلِّم إنما في من يشعر بقيمة عمله وعظمة رسالته، والتعليم إلى الثاني أحوج، ولا فَكْرَ له بالأول، وقد استطاعت الجزائر غداة الاستقلال أن تحقق قفزة نوعية في نواتج التعليم في تلك الحقبة التي كانت تفتقر فيها إلى أبسط الوسائل، إلا أنها كانت تتوفر على معلم مؤمن برسالته مع تواضع شـــهادته، وإن كـــان العلـــم لا يقـــاس بالشهادات، وها نحن اليوم يتخرج في جامعاتنا أصحاب الشهادات والألقاب لكـــنهم أعجاز نخل خاوية.

- **خاتمة**

إنّ العودة إلى هذه المرحلة والتفتيش فيها عن مواطن القوة والضعف هي عودة إلى الأصل الذي يبنى عليه غيره، فمتى كانت القواعد صلبة مستقيمة مغروسة في تربة متينة، تُراعَى فيها المعايير التقنية والعلمية وإنْ تعرضت إلى هزات متكـــررة وزلازل قوية عنيفة، فإنها تظل كالشجرة الضاربة بجذورها في الأعماق، أصـــلها ثابت وفرعها في السماء تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها، وضعف المستوى اللغوي الذي تعاني منه منظومتنا يمكن علاجه بدءا من هذه المرحلة، حينما يعلم المشتغلون في ميدان التعليم بكل مراحله من الابتدائي إلـــى الجامعـــة، أنّ القـــوانين النحويـــة مساعدة ومعينة على ضبط اللسان وجلاء المعنى، لكنها ليست المبتغـــى فـــي حـــد ذاتها، وحينما تعمل الجهات الوصية على توفير تأطير كفء في علمه وأدائـــه، لا في حقيبته وردائه، مؤمن برسالته لا متحامل عليها متجاهل لها، غيور على لغتـــه مستعد لتطويرها لا لتشويهها، تكون عواطفه لها لا لغيرها، إنْ كانت هذه المعـــاني ماثلة في القائمين على المنظومة التعليمية والمنفذين لها، فإنّ النجاح يحالفها والفوز يرافقها في كل المراحل ولا تبالي يومها بما يعتريها من ضعف، ولا تكون عرضة للصروف والظروف لأن الأجسام السليمة لا تزيدها العلل الطارئة إلا قوة وصلابة.

ومعالجتي لهذا الموضوع مكّنتني من استخلاص النتائج الآتية:

1- عدم استغلال مرحلة الفطرة – وهي الحلقة المفقودة في التعليم – كانت سببا في الضعف اللغوي لدى تلامذتنا، لذا يجب الانتباه إلى هذه المرحلة، والأقسام التحضيرية لا تفي بالغرض لكونها محصورة في سنة واحدة وإنْ كانت جزءا من مرحلة الفطرة .

2- التغطيس حمام لغوي يجب الحرص على تكريسه في هذه المرحلة عن طريق مدرسين لهم خبرة تربوية ومُكنة لغوية، يأخذ عنهم التلميذ سماعا ويحاورهم مشافهة، حتى إذا ولج مرحلة التدريس لا يجد ما يعترض سبيله لاستيعاب ما يقدم له لاكتسابه الملكة اللغوية، وهي الأساس في أخذ العلوم.

3- إعادة النظر في تقسيم الأطوار، بالرجوع إلى النظام السابق المتمثل في طورين اثنين عوض ثلاثة أطوار، إذ لا يعقل أن تمثل سنة لوحدها طورا، فالطور في معناه اللغوي الضروب والأحوال المختلفة(21) ومنه قول المولى عز وجل﴿ وَقَدۡ خَلَقَكُمۡ أَطۡوَارًا﴾(22) أي خلقكم حالا بعد حال، نطفة ثم علقة، ثم مضغة، وعليه فكلمة طور مرتبطة بالنمو الذي يظهر بعد انتهاء طور، وفي سورة "المومنون"(23) حديث عن هذا التطور الذي يشمل فترة يكون النمو قد اكتمل، لذا فالسنتان الرابعة والخامسة معا إنْ ضُمتا إلى بعضهما تمثلان طورا يُظهر لنا نواتج يمكن قياسها والحكم عليها أما سنة واحدة تظهر نموا غير مكتمل، ولما تحدث المنهاج عن التعليم الضمني والصريح ضم السنوات الثلاث: الأولى والثانية والثالثة إلى بعضها، والسنتان الرابعة والخامسة إلى بعضهما، وفي هذا دلالة على أنّ التقسيم الجديد يمكن العدول عنه متى رأيناه لا يحقق الأهداف التربوية.

4- كفاءة المعلم التي لا يمكن غض الطرف عنها ولا التساهل فيها، فصاحب المصنع إذا لاحظ أن الآلات التي يستخدمها في إنتاجه لا توفر له ما يطمح إليه همّ بمراجعتها وتحديث قطع غيارها وإن تعذر عليه ذلك استبدلها بما هو أفضل وأجود، فكيف إذا تعلق الأمر بالعقول البشرية المكرمة من قبل رب العزة دون

تمييز بين مؤمن وكافر؟ فاللهَ اللهَ في ما تحت أيديكم من تلاميذ فـــإنكم ستســـألون عنهم﴿وَقِفُوهُمۡ إِنَّهُم مَّسۡـُٔولُونَ﴾(24).

وقفت على أهم النتائج التي أرى أنها تمثل مربط الفرس في معالجـــة ضـــعف المستوى، وهي قابلة للإثراء من قبل الباحثين، حسبي هذا وعلى الله قصد السبيل.

▪الهوامش

1- ينظر (الدليل المنهجي لإعداد المناهج)، اللجنـــة الوطنيـــة للمنـــاهج، وزرة التربية الوطنية، طبعة 2016، الجزائر، ص: 9-10.

2 -المرجع نفسه، ص: 9.

3- ينظر(نظرية تعليم اللغة) الدنان، عبد الله مصطفى، دمسق، ص: 185

4- سورة الروم، الآية: 30

5- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الريان للتراث، 1407هـــ-1986م، كتاب الجنـــائز، بـــاب مـــا قيـــل فـــي أولاد المشركين، رقم 1319.

6- سورة النحل، الآية 78.

7- ينظر(نظرية تعليم اللغة) ص:191 .

8 - المرجع نفسه

9- م. ن. ص 192

10 - م. ن. ص: 195 وما بعدها.

11 - المرجع الأسبق، ص: 10.

12- شريط عبد الله، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، ص127.

13- ينظر(لسان العرب) لابن منظور مادة(هـــ. ر. س.)

14- ينظر(منهاج اللغة العربية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص 38.

15- ينظر: المرجع السابق، ص 6.

16- م. ن. ص 8

17- ينظر، المنهاج، ص(29-31)

18- ينظر(المنهاج) ص: 35-36

19- كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مصادق عليه من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية- وزارة التربية الوطنية- طبقا للقرار رقم: 294/م ع/2007 المؤرخ في 04 مارس 2007 طبعة 2016- 2017

20 - ينظر(كتابي في اللغة العربية) السنة الأولى من التعليم المتوسط، و(اللغة العربية) السنة الثانية والسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2017 .

21- ينظر(لسان العرب) لابن منظور، دار صادر، سنة 2003، الجزء التاسع، مادة: ط. و. ر.

22 - سورة نوح، الآية:14

23 - الآيات (من 12 إلى 14)

24 - سورة الصافات، الآية: 24

▪قائمة المراجع

- الدليل المنهجي لإعداد المناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، وزرة التربية الوطنية، طبعة 2016، الجزائر.
- الدنان، عبد الله مصطفى، نظرية تعليم اللغة دمسق.
- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار الريان للتراث، 1407هـ-1986م، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، رقم 1319.
- شريط عبد الله، نصوص مختارة من فلسفة ابن خلدون، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- منهاج اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.

•كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مصادق عليه من قبل لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية- وزارة التربية الوطنية- طبقا للقرار رقم: 294/م ع/2007 المؤرخ في 04 مارس 2007، طبعة 2016- 2017.

- كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، 2017
- اللغة العربية، السنة الثانية والسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، 2017

•ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد، لسان العرب، دار صادر، سنة 2003، الجزء التاسع، مادة : ط. و. ر.

مشروع الانغماس اللّغوي: برنامج "بين الجامعات"

حسيبة لعربي وخليل بن عمر،
جامعة مولود معمري تيزي-وزّو.

تعتبر اللّغة العربيّة مقوّما أساسا من مقوّمات الدّولة الجزائريّة وعنصرا هاما من الهويّة الوطنيّة؛ ومع أنّها اللّغة الرّسميّة في مؤسّسات التّربية والتّعليم وكذلك في الجامعة؛ إلّا أنّها تعرف التّراجع من حيث الاستعمال والممارسة وكذلك الانتاج اللّغوي والأدبي لما تعرفه من مضايقات عديدة؛ وقد أصدرت الجمعيّة العامة للأمم المتّحدة قرارا ينصّ على الاحتفاء باللّغة العربيّة في الثّامن عشر من كل سنة؛ وذلك لإثارة الانتباه إلى أن اللّغة العربيّة في خطر بعدما وصلتها إحصائيّات تفيد بتراجع استعمال العربيّة في عقر دارها وعند أهلها قبل الغرباء، وبالرّغم من صمودها لعدة قرون وبقائها لغة حيّة إلى يومنا هذا، وبالرّغم من انتشارها في العالم واعتمادها لغة معترفا بها في المحافل الدولية واليونسكو، إضافة إلى احتلالها المرتبة الرّابعة عالميا، إّلا أنّها تواجه عدّة عراقيل تعيق استعمالها الصحيح؛ إذ أصبحنا اليوم لا نسمع اللّغة العربيّة الفصيحة إلّا في مقامات معدودة ومحدودة مثل النّشرة الإخباريّة، أو الكتب وأوراق الامتحانات، فالأستاذ يشرح درسه ويلقي محاضرته باللّهجات العاميّة، والطالب يعجز عن التّعبير بالعربيّة الفصيحة بعد ما درسها لأكثر من اثني عشرة سنة، وتقدم البرامج التلفزيونيّة والإذاعيّة باللّهجات، ونعبّر في وسائل التّواصل الاجتماعي بمزيج لغوي لا يحترم أية قواعد لغويّة، ثمّ إنّنا تخلّينا عن التّظاهرات الثقافيّة والأمسيات الشعريّة والنّوادي الثّقافيّة التي كانت تميّز الجامعة عن أيّ مكان آخر، وأصبحنا ندرس العربيّة من أجل نقطة الامتحان دون أي تلذّذ بها، كلّ هذه العوامل أدّت إلى تراجع استعمال اللّغة العربيّة وقلّة الإنتاج بها، **فكيف يمكننا تعزيز استعمال اللّغة العربيّة وإعادة بريقها من جديد؟**

وكيف نجعل الطّالب يتجاوز عقدة الخجل من التّعبير بها؟ ثمّ كيف يمكننا تحسين الأداء اللّغوي في الجامعة الجزائريّة وإعادة النّشاط إليها؟

وعليه أردنا انطلاقا من مشروع الانغماس اللّغوي تقديم فكرة تساعد على التّقليل من هذه المضايقات وإعادة الحيوية والنّشاط للغة العربيّة وبالخصوص بعدما سيطرت اللّهجات على العربيّة الفصيحة من قبل الأستاذ والطالب والإدارة؛ وتتلخّص الفكرة في نشاط ثقافي أسميناه "بين الجامعات" وهي فكرة استوحيناها من الحصة التلفزيونيّة "بين الثّانويات" ولكن بحلّة جديدة وبأهداف تخدم اللّغة العربيّة وطلبتها.

تسمية المشروع: أطلقنا على المشروع تسمية "بين الجامعات" وقد استمددناها من برنامج تلفزيوني كان يعرض سابقا وهو "بين الثانويات" الذي يقوم بتحضير التلاميذ لامتحان البكالوريا من خلال مسابقة علميّة بين مختلف الثّانويات، وقد احتفظنا بالفكرة مع تحويل المستوى من الثانوي إلى الجامعي وتغيير في تفاصيل المسابقة وأهدافها التي سيأتي تفصيلها في البحث.

طبيعة المشروع: نشاط ثقافي ينشّطه الطّلبة والباحثون بمعيّة الأساتذة وتحت إشراف الجامعة أو المخابر؛ حيث يتم استضافة مجموعات طلّابيّة تمثّل أقسام اللّغة العربيّة من الجامعات الجزائريّة، وتقام مسابقة علميّة بينهم من خلال مجموعة من الأسئلة والمهام التي تجسّد الانغماس اللغوي في جوّ تنافسي يتخلّله التّرفيه التّعليمي الهادف، وتهيئ له الظروف المحفزة على الاكتساب اللّغوي وتحصره في وسط لغوي واسع وعميق، وذلك من خلال نشاطات ثقافية متنوّعة تظهر قدرات ومواهب الطلبة والأساتذة ويكون نظام المسابقة كالتالي: يتمثل المشروع في منافسة علميّة بين عشر جامعات على سبيل المثال، يمثّل كل منها أربعة أو خمسة طلبة، تطرح عليهم أسئلة متنوّعة في ثلاث مراحل مختلفة، ووفي كل يوم تتنافس جامعتان في الدّور الأول من المنافسة، ثم تخرج خمس جامعات وتبقى خمس أخرى لمتابعة المسابقة في الدّور الثّاني؛ فتخرج ثلاث جامعات وتبقى جامعتان تنتقلان إلى الدّور النّهائي لتفوز جامعة واحدة بلقب بطولة الجامعات، مع جوائز تحفيزية.

أهداف المشروع:

- ✓ تكريس الانغماس اللّغوي في الجامعة الجزائريّة؛
- ✓ تحقيق الممارسة اللّغوية وتطوير الأداء اللّغوي في الجامعة الجزائريّة؛
- ✓ تحفيز الطالب الجامعي من أجل العطاء والإنتاج؛
- ✓ إظهار مواهب وقدرات الطالب جامعي؛
- ✓ غرس ثقافة النشاط الفكري والثقافي في الوسط الجامعي؛
- ✓ تحقيق التّواصل والتّعاون بين الجامعات الجزائريّة وإداراتها؛
- ✓ تنشئة العلاقات العلميّة بين الطّلبة والأساتذة والباحثين؛
- ✓ تنمية الأخذ والعطاء والتشاور بين أعضاء الفريق؛
- ✓ غرس روح المنافسة وتعزيز روح الفريق والعمل الجماعي؛
- ✓ إعادة الهيبة للتخصّصات اللّغوية أمام التّخصّصات العلميّة؛
- ✓ دفع عجلة التّنمية العلميّة والثّقافية في الجزائر.

المستفيدون:

-طلبة أقسام اللّغة العربيّة وآدابها؛

-الأساتذة والباحثون في اللّغة العربيّة؛

-الجامعات الجزائريّة والمخابر؛

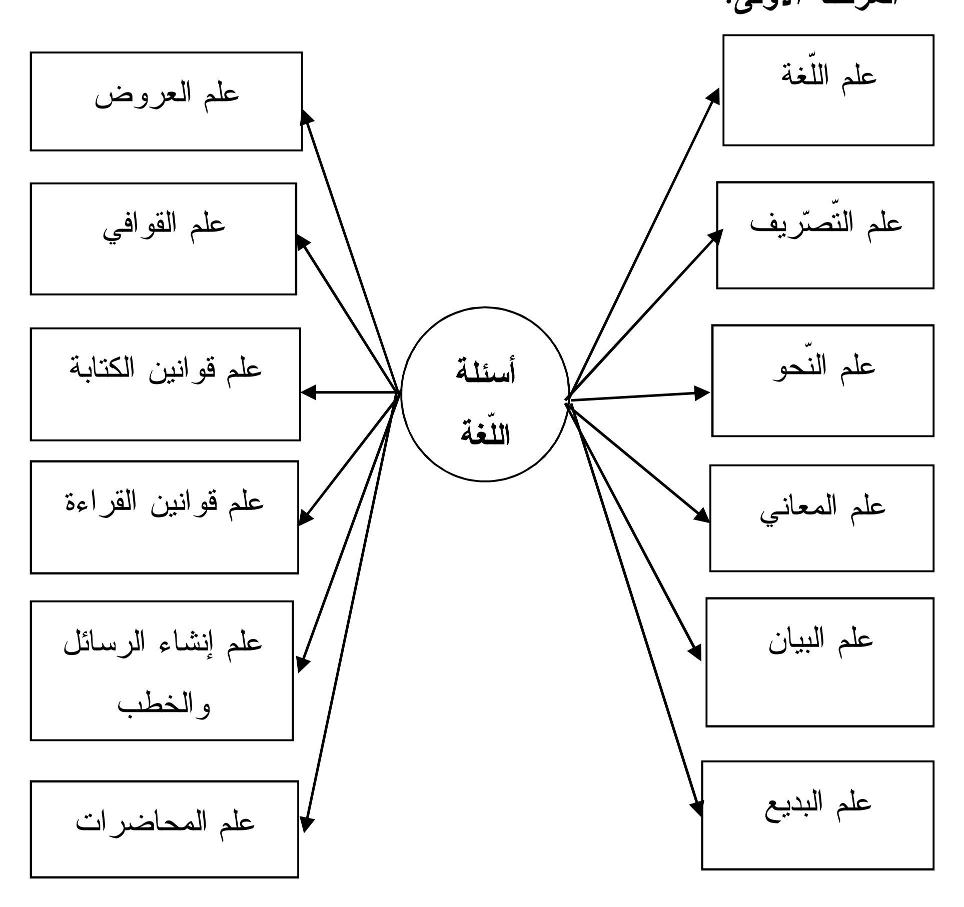
-الشعراء والأدباء والمؤلفون،

- المؤسّسات الثقافة والإذاعة ودور النّشر.

طريقة عمل المشروع: يقوم البرنامج على خمسة عشرة سؤالا موزعا على ثلاث مراحل، سيحظى خلالها كل فريق بخمسة أسئلة متنوعة تنوّع تخصّصات اللّغة العربيّة، وتمنح دقيقتين للإجابة عن السؤال لتقوم لجنة التّحكيم بتقييم الإجابات، وتتكون هذه اللّجنة من أساتذة من أقسام اللّغة العربيّة للجامعات الجزائريّة يتم استضافتهم في كل عدد من البرنامج، ومن يجمع أكبر مجموع من النّقاط يكون فائزا.

مراحل المسابقة: وتكون كالتّالي:

المرحلة الأولى:

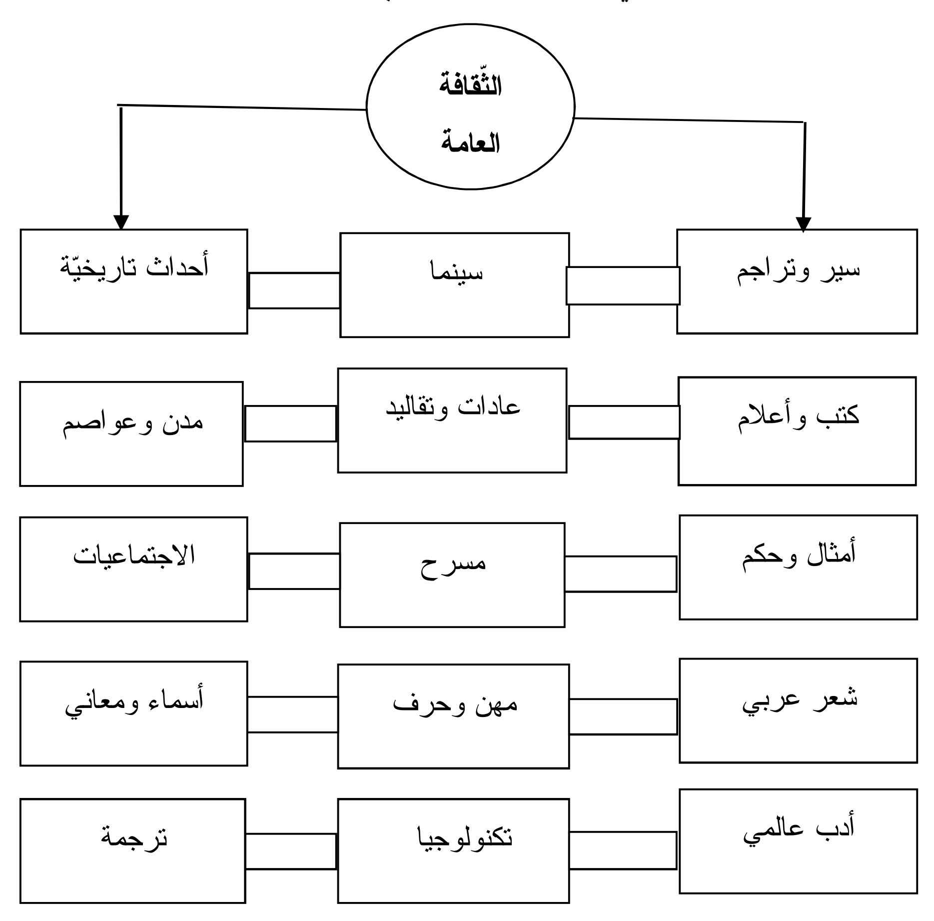


الهدف منها:

- ✓ التّعرّف على علوم اللّغة العربيّة والغوص في أعماقها؛
- ✓ اختبار الرّصيد اللّغوي لدى الطّالب وإثراؤه؛
- ✓ الإحاطة بمختلف مجالات اللّغة العربيّة.
- ✓ الضلوع في علم النّحو والصّرف لتجنّب اللّحن في الكلام؛
- ✓معرفة علم العروض والقوافي وقوانين نظم الشّعر لدفع المواهب للظهور.

قوانين المرحلة الأولى: تطرح على كلّ فريق خمسة أسئلة متنوّعة تتكوّن من اثني عشرة مجالا في علوم اللّغة العربيّة، ويقوم أعضاء الفرق المتنافسة بسحبها عبر القرعة بالتّناوب، وكلّ سؤال يطرح لا يتكرّر، وتكون عليه ثلاث نقاط تقرّرها لجنة التّحكيم حسب صحّة الإجابة أو القرب منها أو الخطئ.

المرحلة الثانية: أسئلة الثّقافة العامّة: وتقوم هذه المرحلة على طرح أسئلة في مجالات ثقافيّة مختلفة مع أخذ الانغماس اللّغوي بعير الاعتبار، وتطرح على كل فريق خمسة أسئلة يختار في كلّ مرّة المجال الذي يريده.



الهدف منها:

- ✓ تأكيد أهميّة الثقافة العامّة للطّالب الجامعي؛

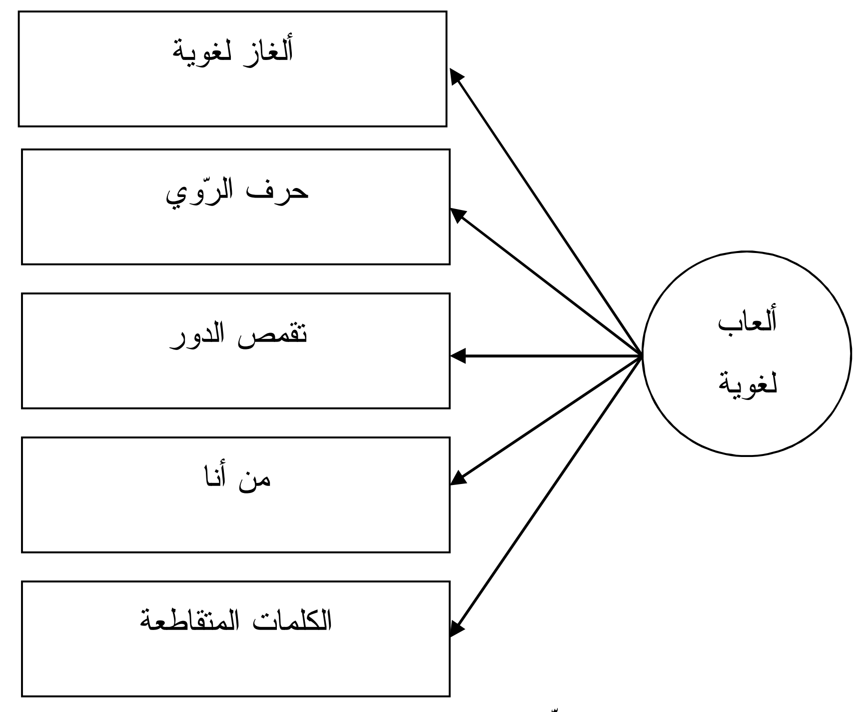
✓ توسيع دائرة معارف الطّالب؛

✓ الاستفادة من الخبرات والمعارف السابقة؛

✓ تعلّم التفكير المنطقي.

قوانين المرحلة الثانية: نفس الشيء مع المرحلة الأولى.

المرحلة الثالثة: ألعاب لغوية:



قوانين مرحلة الألعاب اللّغويّة: تقوم هذه المرحلة على خمسة ألعاب يلعبها كل فريق بالدّور، وهي عبارة عن ألعاب نمارسها في الحياة اليوميّة أردنا استغلالها لتعزيز الانغماس اللّغوي، وبالتّالي التّقرّب من الواقع لتسهيل تحسين الأداء اللّغوي عند الطّالب الجامعي، وعليه تكون هذه الألعاب كالتّالي:

• **ألغاز لغويّة:** تقوم على طرح لغز لغوي على كلّ فريق ويطلب منهم البحث عن الحل.

•**حرف الرّوي:** وهي لعبة تقوم على طرح بيت شعري ويطلب من الفرق المتنافسة أن تأتي ببيت شعري آخر يبدأ بالحرف الأخير للبيت السابق، ومن يكون أسرع ويطرح أكثر الأبيات يكون الفائز.

•**تقمّص الدّور:** تقوم هذه اللّعبة على تنوّع الخطاب في اللّغة العربيّة والتّأدية اللّغوية لها حسب مقتضى الحال، وتنصّ هذه اللّعبة على أن يقدّم كلّ فريق فقرة أو مقتطفا يقدّمها أحد أعضائهم الذي يرشّحونه لتمثيل الفريق، كخبر عاجل يقدّم في النّشرة الإخباريّة، أو خطبة دينيّة، أو إلقاء كلمة بمناسبة احتفائيّة، إلى غيره من مقامات يتطلّبها السؤال، ويكون التّحكيم حسب مناسبة المصطلحات لنوع الخطاب وطريقة الأداء والحركات، ويكون الفائز أكثرهم إقناعا للّجنة العلميّة.

•**من أنا:** تطرح هذه الفقرة مجموعة من المعلومات أو الإشارات الدّالة على شخصيّة معيّنة تكون مرتبطة باللّغة العربيّة دائما، بأن تكون علما من أعلامها أو صاحب إنجازات فيها، ويطلب من المتنافسين إيجاد من تتطابق عليه المعلومات.

•**الكلمات المتقاطعة:** وهي لعبة معروفة تقدّم كلمات تتقاطع في ما بينها في الحروف، ويطلب من الفرق أن تجد الكلمات المناسبة لكلّ قطعة، ومن يجد أكثر عدد من الكلمات وفي أقصر وقت تكون له الغلبة.

الهدف منها: تجمع المرحلة الثّالثة (الألعاب اللّغويّة) بين أهداف مختلفة نذكر منها ما يلي:

- ✓ التّرفيه عن المتسابقين والجمهور من جوّ المنافسة العلميّة؛
- ✓ استرجاع معلومات سابقة وتنشيط الذّاكرة؛
- ✓ حفظ الأبيات الشعرية واكتساب شواهد لغويّة؛
- ✓ تنميّة الرّصيد اللّغوي وتوسيعه؛
- ✓ معرفة المفردات واستعمالاتها وتطورها التاريخي من حيث الدلالة؛
- ✓ التّعرّف على أنواع الخطاب في اللّغة العربيّة؛
- ✓ مساعدة الطّالب على التّخلّص من عقدة الخوف تجاه الجمهور وإلقاء خطاب؛

✓ الاسهام في القضاء على مشكلة الخجل من التّحدّث باللّغة العربيّة الفصـــيحة لدى الطّالب؛

✓ تأكيد أهمّيّة الأداء اللّغوي السّليم حسب مقتضى الحـــال وأهميّـــة الحركـــات واختيار المصطلحات؛

✓ التّعرف على علماء اللّغة العربيّة ومن خدموها والاعتراف بالفضل لهم.

فقرات ترفيهية: وهي نشاطات اخترناها للتّرفيه عـــن المتنافســـين والحضـــور وتأتي بين المراحل الثلاث للمنافسة كفواصل، ونذكر منها:

- **سؤال الجمهور:** عبارة من أسئلة تطـــرح للجمهـــور مـــن خـــلال توزيـــع قصاصات عليها أرقام يتم سحبها في كل مرة عشوائيا وصاحبها يتحصـــل علـــى جائزة تحفيزية في حالة الإجابة الصحيحة.

- **قصّة نجاح:** يقدّمها الطّلبة وتتجسّد في فقرة يكتبونها بأسلوبهم لينقلـــوا لنـــا قصص النّجاح التي تحققت في العالم، من أجل التحفيز.

- **المسرحية:** يمثل هذا الركن تقديم مقطوعات مسرحيّة تعالج مواضيع لغوية للكشف عن المواهب وخدمة اللغة العربيّة من خلال الفن، والجمع بـــين الجوانـــب الفنّية والأدبيّة واللّغوية للكشف عن ثراء اللّغة العربيّة.

- **خواطر وشعر:** ترمي هذه الفقرة إلى تشجيع كل محـــاولات نظـــم الشّـــعر وكتابة الخواطر لدى الطّلبة والأساتذة والباحثين، من أجل تشجيع المواهب وإظهار القدرات، ومن أجل امتاع الحضور، ويمكن حتى دعوة الشعراء للإفادة منهم.

- **قصة قصيرة:** تتمثّل هذه الفقرة في قراءة محاولات كتبها الطلبـــة فـــي القصـــص القصيرة، وتقوم لجنة التّحكيم بتقييمها وتوجيه هذه المحاولات لصقل المهارات.

- **قراءة في كتاب:** ونقصد بها قراءة فقرات من كتب مهمة تمنح الطالب الدفع للعمل والإنتاج أو فقرات تعكس المهارة والتلذّذ باللّغة العربيّة، كالرّوايات، وكتـــب التّنمية البشرية، أو الكتب التّاريخية.

خاتمة: حاولنا في هذا المشروع طرح أفكار من شأنها تحقيق الانغماس اللّغوي ووضع الطّالب في حمام لغوي يساعده على تحسين أدائه اللّغوي، وتعزيز رصيده اللّغوي من خلال أسئلة تناولت مختلف علوم اللّغة العربية، ونشاطات تجمع التّنوع اللّغوي والأدبي، ونشير إلى أنه يمكن التعديل في النشاطات وإضافة أفكار أخرى بشرط أن تكون محققة للانغماس اللّغوي، وقد جاء المشروع في إطار ما يعتزم المجلس الأعلى للّغة العربيّة تطبيقة في ما يسمّى بالجامعة الصّيفيّة؛ حيث يوضع الطّلبة في جوّ علمي لغوي لفترة من الزمن يتنافسون فيه من خلال هذا المشروع، وذلك من أجل تحقيق الانغماس اللّغوي وتجسيده، ونروم أن تنجح هذه التّجربة الأوليّة وتتلقّى التجاوب من الطّلبة والجامعات؛ ليتمّ اعتمادها مستقبلا نشاطا ثقافيّا يقام كلّ سنّة، وإن حقّق النّجاح فلم لا يتحول مستقبلا من الحدود الوطنية إلى الإقليمية لتكون منافسة بين الجامعات العربيّة، وليس فقط بين أقسام اللغة العربية، وإنّما حتى بين مختلف الأقسام والتخصّصات.

أهمّية الانغماس اللُّغويِّ في ضوء المَلَكَة التَّواصُليَّة عندَ ابنِ خلدونَ والحاجّ صالح.

د. أحمد دواح   د. نورية بن عدي
المركز الجامعيُّ ـ مغنية

الملخّص:

يحاولُ هذا البحثُ إلقاء الضوء على جهدين بارزين لعلمين عربيّين مغـــاربيّين هما عبد الرحمن بن خلدون وعبد الرحمن الحاج صالح في مجال اكتساب الملكـــة اللّغوية وشرح كيفية حصولها ورصد الشروط الواجب توافرها لذلك وفـــق مبـــدأ الانغماس اللغوي. علمًا بتشعّب اهتمامات الأوّل منهما بـــين لغـــة وأدب وفلســـفة وتاريخ وعُمران.. واختصاص الآخر بقضايا الدّرس اللّغوي الحديث، خاصّة فـــي مجال اللّسانيات التّطبيقية ومنهجيّة تعليم اللّغات.

الكلمات المفتاحيّة:

الملكة اللسانية – الملكة التواصلية – تعليمية اللغـــات– الانغمـــاس اللغـــوي– اكتساب –تعلّم.

Abstract :

This research attempts to shed light on two prominent efforts of prominent Maghreb scholars: Abdurrahman Ibn Khaldun and Abdulrahman Al Haj Saleh in the field of acquiring the lingual mastery, explaining how to obtain it and enumerating the conditions that must be met for this purpose according to the principle of linguistic immersion knowing about the branching of the interests of the former between language, literature, philosophy, history and civilisation ... and the latter's specialisation in the issues of modern lingual lesson, especially in the field of applied linguistics and language learning methodology.

Key Words: the linguistic mastery –didactics of languages - lingual immersion - acquisition - skill – orally.

تمهيد:

تكلّلت أهمية التّواصل اللّغوي في حياة البشر بدراسات متعــدّدة حــول كيفيّــة اكتساب اللّغات وتعليمها، بدءا باهتمامات الفلاسفة اليونان، ومرورا بجهود العــرب القُدامى ليمتدّ هذا الاهتمام إلى الدّراسات اللّسانية الحديثة، مُسفرا عن رصيد مهــمّ من الجهود اللّغويّة التي توزّعت بين حقول اللّسانيّات النّفسيّة والتّربويّــة، وحقــل تعليميّة اللّغات، مُلبّية حاجة الفعل الاكتسابيّ والإكسابيّ للّغة إلى التّأصيل والتّنظير.

ولقد كان لبلاد المغرب العربيّ في القرنين السّابع والثامن الهجريّين نصيبٌ من ذلك الاهتمام خاصّة في مرحلة انقطاع التّعليم عن المغرب[1]، واحتياج العربيّة إلــى إعادة النّظر في طرق تعليمها وتعلّمها – على حدّ قول ابن خلدون – وذلــك فــي عصر كثُر فيه الوافدون على تعلّمها، مع إقبال مَــنْ هــبَّ ودبَّ علــى ممارســة مهنتها، وعدم إسنادها إلى أهلها من مشاهير المعلّمين، وذلك باعتبار التّعليم للعلــم من جُملة الصّنائع ،ومن جملته تعليم اللغة العربية[2].

ذلك أنّ اللّغات في فكر صاحب المقدّمة " كلّها ملَكات شبيهةٌ بالصّــناعة"[3] مــن حيث أهميّتُها وشروطُ حصولِ ملَكَتها، لذلك عكف عالم العُمران في مقدّمته–وهــو في غمرة التّأسيس لعلم الاجتماع والعُمران البشــريّ – علــى التّنظيــر لكيفيّــات حصول الملكة اللّسانيّة في جميع اللّغات، مطبّقا فكرَهُ اللّسانيَّ التّربويَّ على العربيّة في خصوصيّتها، ضمن سياقها التّاريخيّ واعتبارها مُقوِّما مهمًّا من مقوِّمات التّمدّن العربيّ الإسلاميّ. وهو جهد لُغويٌّ يرتقي ولاشكّ، إلى إمكانية اعتبــاره محاولــة رياديّة لإرساء معالم منهج علميّ رصين، لمقاربة مفهوم الملَكة اللّســانيّة وكيفيّــة حصولها، وما باتت تُشكّله اليومَ من أهميّة في حقل اللّسانيّات التّطبيقيّة بشِقّيها؛ علمِ اللّغة النّفسيّ وتعليميّةِ اللّغة.

---

[1]– يُنظر" مقدمة ابن خلدون"، عبد الرحمن بن خلدون، دار صادر بيروت، ط 2، 2009، ص 320.

[2] – يُنظر المصدر نفسه، ص 319.

[3] –المصدر نفسه، ص448.

وهو الطّرح نفسُه الذي اشتغل عليه حقلُ الدّراسات اللّسانيّة العربيّة مع الباحث اللّغويّ الجزائريّ عبد الرّحمن الحاج صالح، في إطار الاهتمام بكيفيّة اكتساب اللّغة العربيّة وإكسابها، وكذا الوقوف على طبيعة حدوث فعل الاكتساب اللّغويّ، وما يقتضيه من شروط تتعلّق ببيئة اللّغة المستهدفة من جهة وموروثها الثّقافيّ من جهة ثانية، وبالمتعلّم في حدّ ذاته من جهة ثالثة. وهو ما سنقف عليه مستهلّين وَقفتنا بإسهامات ابن خلدون المبثوثة بين ثنايا مقدّمته الشَّهيرة.

أ/ عند عبد الرحمن بن خلدون[1]:

تشكّلت نظرةُ ابن خلدون إلى اللّغة في سيرورتها كمظهر مُهمٍّ من مظاهر المجتمع الإنسانيّ من فِقهه لمفهومها، ووعيه بكيفيّة حصول مَلَكتها ورسوخها، وهو الأمر الذي سنحاول أن نُبَيِّنَه من خلال معالجة القضايا الآتية:

1- مفهوم اللغة عند ابن خلدون:

يبدو أنّ تعريف اللّغة عند ابن خلدون باعتماد جانبها التّواصليّ (عبارة المتكلّم عن مقصوده)[2] يتطابق في البداية مع آراء أقطاب مدرسة "براغ" الوظيفيّة في تركيزها على محوريّة الوظيفة التّواصليّة للّغة[3] لأنّ أولويّة التّعبير عن المقصود هي عين التّحقيق لجانبها التّواصلي باعتبارها مَلَكة تواصلية La compétence communicative،

---

[1]- هو عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن بن خالد (المعروف بابن خلدون) كُنيته أبو زيد (ابنه الأكبر)ولقبه وليّ الدين وشهرته ابن خلدون نسبة إلى جدّه خالد بن عثمان، وكان أهل الأندلس إذا أرادوا تعظيم العالم يضيفون إلى اسمه واوا ونونا ،كما أطاقت هذه الشهرة على أخيه المؤرّخ يحيى أبو زكريا بن خلدون صاحب كتاب بغية الروّاد في ذكر الملوك من بني عبد الواد (-780)، ولد بتونس في الفاتح من رمضان 732 هـ، ثمّ هاجر إلى الأندلس، له مؤلفات عديدة أشهرُها كتابُ العِبر ـ أخبار دولة بني الأغلب بإفريقية ـ التعريف بابن خلدون ورحلته شرقا وغربا ـ والمقدّمة وهي القسم الأوّل من تاريخه، تُوفي عام 808هـ . يُنظر مقدمة ابن خلدون، دار صادر، ط2،2009، في مقدمة لنوّاف الجراح، ص 6 وما بعدها.

[2]- المقدمة، ص448.

[3]ـ ينظر: اتجاهات الشعرية الحديثة، الأصول والمقولات، يوسف إسكندر، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2008، ص 57.

ثمّ يتّسع هذا التّعريف ليغطّيَ بقية الوظائف.[1] فليس يحدث ذلك علـــى حـــدّ قولـــه" بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامَّة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التّـــأليف الـــذي يُطبّق الكلام على مقتضى الحال، بلغ المتكلّم حينئذ الغايـــةَ مـــن إفـــادة مقصـــوده للسّامع"[2] لتغدوَ اللّغة حينئذٍ نظاما متكاملا يُسيّره فكر الـــإنسان وفق مجموعة مـــن الأحوال والكيفيّات في تراكيب الألفاظ وتأليفها، وهو ما يستبعد النُّطـــق العشـــوائيّ بمختلف أصواتها وألفاظها، باعتبارها نظاما متكاملا، يسعى صـــاحبُه إلـــى إفـــادة سامعه إفادة تامّةً وفق مُقتضى الحال.[3]

2- المَلَكَة العلميّة والمَلَكَة اللّسانيّة:

استعمل ابنُ خلدون مصطلحاتِه الخاصّةَ للتّفريق بـــين اكتســـاب العلـــوم فـــي عمومها، واكتساب اللّغة في خصوصها، فهو يُسمّي الأولى ملكةً علميّـــةً[4] والثّانيَـــة ملكةً لسانيّةً.

ولمّا كانت مباحث العلوم في نظر ابن خلدون إمّا هي المعاني الخياليّـــة كعلـــوم الدِّين، أو الذّهنيّة كالعلوم العقليّة، احتاجت كلّها إلى اللّغات التي هي ترجمان عمّـــا في الضّمائر من تلك المعاني[5] واحتاجت أيضا في تحصيل ملكتها إلى طول المران في ممارسة البحث بالعلوم، وتأديتها بالمشافهة في المنـــاظرة والتّعلـــيم، لأنّهـــا إذا

---

[1] – وهي الوظائف السّتّ التي حدّدها رومان جاكوبسون (مرجعية- تعبيرية- شعرية – إفهامية- تنبيهية – ما وراء لغوية)، ينظر المرجع نفسه، ص 57 .

[2] – المقدمة، ص 448.

[3]ـــ ينظر دراسات تطبيقية في التعليمية، الترجمة، الدبلجة .... فوزية عساسلة، في مقال بعنوان: تعليمية اللغة العربية عند ابن خلدون، دار الألمعية، الجزائر، ط1، 2013، ص 10

[4]- وتشمل هذه الملكة العلوم التي ذكرها، وهي: علوم القرآن من التفســـير والقـــراءات – علـــوم الحديث- علم الفقه- علم الفرائض – أصول الفقه – علم الكلام – علم الحوادث الفعليـــة – علـــم الاجتماع – علوم البشر والملائكة والأنبياء.

[5]- ينظر المقدمة، ص 440.

عُرفت بمعرفة قاصرة كانت ملكتها أيضا قاصرةً[1]، وإنّ "أيسرَ طُرق هـذه الملكـة فتقُ اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية. فهـو الـذي يُقـرّب شـأنها ويحصّل مَرَامَهَا، فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة سكوتًا لا ينطقون، ولا يفاوضون، وعنايتُهم بـالحفظ أكثـرُ مـن الحاجة ...لشدّة عنايتهم به وظنّهم أنّه المقصود من الملكة العلميّة "[2]

معنى ذلك – في نظر ابن خلدون – أنّ حصول ملكة العلوم في عمومها مَنـوط بمدى استثمار الوظيفة التّواصليّة للّغة، من خلال مهارة المحاورة والمناظرة، لأجل تحقيق التّواصل الإيجابيّ في بيئة التّعليم المنظّم، ممّا يُتيح للمتعلّمين التّعبيـر عـن حاجاتهم المعرفيّة والنّفسيّة في مختلف أوضاعهم التّعلُّميَّة وتفادي الانكفـاء علـى الذّات من خلال الاكتفاء بالحفظ والتّلقِّي السَّلبيّ لمختلف العلوم. وقد بات هذا الفكر التّربويُّ الخلدونيُّ يشكّل خلفية معرفيّة للعديد من المنـاهج التّربويـة، والأنظمـة البيداغوجيّة التي تُعوّل على أهميّة فعل التّواصل والحوار في الفعل التّعليميّ.

3- مفهومُ المَلَكة اللّسانيّة وشُروط حُصولِها:

لم يخرجِ المدلولُ اللُّغويُّ لكلمة "مَلَكَة " في معاجم اللّغة عموما عن معاني القوّة والصّحة والتّملّك[3] والدّلالة على صفات نفسيّة إنسانيّة[4]لنجدَه عند ابن خلدونَ بمعنى الصّفة الرّاسخة التي هي أشدُّ رسوخاً من الحال والصّفة غير الرّاسخة[5]وذلك حـين نظر إلى اللّغات باعتبارها ملكات شبيهة بالصّناعة "إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة

1- ينظر المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

2 - المصدر نفسه، ص 320.

3- ينظر لسان العرب، ابن منظور، تح: ياسر سليمان أبو شادي ومجدي فتحي السـيد، المكتبـة التوفيقية، مصر، مج 13، ص 199.

4- معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنّشـر، د.ط، د.ت، مادة (ملك)، ج 5، ص 351 /352.

5- المقدمة، ص 449.

عن المعاني وجَوْدَتها، وقُصورها بحسب تمام الملكة أو نُقصانها ثمّ يزيد التّكـــرار فتكون ملكة أي صفة راسخة "[1]

معنى ذلك أنّ الملكة اللّغويّة في نظره فعلٌ لسانيّ متجدّدٌ، لا يتحقّقُ رسوخُه إلاَّ بالمران والتّكرار والممارسة فـــ" الملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأنّ الفعـــل يقع أوّلا، وتعودُ منهُ للذّات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالا، ومعنى الحال أنّها صـــفة غيرُ راسخة"[2] حيث تتدرّج هذه الملكة نحو بلوغ درجة الرّسوخ بالسّماع لأســـاليب أهل اللّغة في مخاطباتهم وكيفيّة تعبيرهم عن مقاصدهم أولا، ثـــمّ تُلقّـــن مفرداتهـــا سماعا ثانيا، وبالسّماع أيضا، تُلقّن تراكيبها لاحقا " ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلـــك ملكـــةً وصـــفةً راسخة ويكون كأحدهم"[3]

وهو بهذا ينفي أقوال من سبقوه بالقول بحصول ملكة اللّغة عند العـــرب طبعـــا وسجيّة من جهة، ليلتقيَ من جهة أخرى مع جانـــب مـــن آراء أقطـــاب المدرســـة السّلوكية Le behaviorisme من أمثال واطســـن Watson وســـكينر Skinner فـــي تفسيرهم للتّعلّم اللّغويّ، وفق قانون المثير والاستجابة باعتبار اللّغة عندهم نمطاً من أنماط السّلوك العامّة التي يتعلّمها الطّفل –الذي يولد صفحةً بيضاءَ في نظـــرهم – بفضل تعزيز سلوكه اللّفظيّ بواسطة الآخرين، حيث تتكرّر الأصواتُ المُقلَّدة مـــن قبل الطّفل استجابةً لتعزيزات المحيطين به بالابتسامة والانتباه أو بالمخاطبة والأخذ والعطاء في الحديث.[4] وهو اكتساب خاضع في سيرورته إلى مبدإ النّمو داخل البيئة التي تحسّنه وتوجِّهه، كالبيت أو المدرسة أو المحيط". فالطفل لا يولد صفحةً بيضاءَ

---

[1]– المصدر نفسه، ص448.

[2] – نفسه، نفسها.

[3]– نفسه، ص 449/448.

[4] – وهذا الرأي في حدّ ذاته قد تعرّض للنقد من قبل تشومسكي رائد المدرسة العقلانية التي ترى بأنّ الطفل لا يولد صفحة بيضاء، وإنما يولد مجهّزا بآليات فطرية تكون بمثابـــة المحـــرّك الأوّل لعملية الاكتساب اللغوي. يُنظر علم اللغة النفسي، صالح بلعيد، دار هومة، 2008، ص 95/92.

بل يتعزَّز بسلسلة من الأفكار والاستنتاجات بوجود المراكز العصبيّة فـــي الـــدّماغ والتي تقوم على النُّموّ اللُّغويّ، إضافةً إلى القُدرات اللُّغويّة التي تجعل الطفل يميّـــز بين الأشياء فالطفل الطبيعيّ يحتفظ بصورة الأشياء في ذهنه، ومن خلالها يستطيع المقارنة بينها وبين ما لم يشاهده"[1]

وعليه، فإنّ ابن خلدون وعلى الرّغم من تأكيده على عنصر المران والممارســـة كشرط لحصول ملكة اللغة، إلاّ أنّه لا يجعل منه قوام عمليّة الاكتساب كلّها مثلمـــا ذهب إليه السُّلوكيُّون الذين كانوا محلَّ نقد من قِبَل أقطاب الاتّجاه العقلانيّ، كما أنّه لا ينفي وجود الاستعداد الفطريّ الذي أودعه الله عزّ وجلّ في الإنســـان كرصـــيد أوّليّ لاكتساب ملكة ما، وهو ما يجعل البون واسعا بين حـــدود الملكـــة اللســـانية، والاستعداد الفطريّ.[2]

إذ يتّضح–من خلال القول السّابق– تأكيده أيضا على أهميّة السّماع من أهـــل اللّغة المستهدفة مع ضرورة المخالطة لأهلها لأجل حصول الملكة، ســـواءٌ أَتعلّـــق الأمر بالنّاطقين بها أم بغيرها فـــ"هكذا تصيّرت الألسن واللّغات من جيل إلى جيـــل وتعلّمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامّة مـــن أنّ اللغـــة للعـــرب بالطّبع، أيْ بالملكة الأولى التي أُخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم "[3] ومعنى ذلك أنّ حصول الملكة للعربيّ وغيره لا تحصل إلاّ بتوافر مجموعة مُعيّنة من العوامل والشروط ،التي لا يمكن اختزالها في عاملي الحفظ والتّكرار وحدهما.

4 – التّفريق بين اكتساب اللّغة وتعلّمها: لقد فرّق ابن خلدون بين:

* الاكتساب الطّبيعيّ بالتّرعرع في بيئة اللّغة المستهدفة: الذي يحـــدث بصـــفة تلقائيّة داخل بيئة الطفل، تلبية لحاجته الفطريّة إلى التّواصل اللّغوي مـــع محيطـــه قصد التّعبير عن ذاته وحاجاته ومواقفه "فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكتُه اللغة

[1] ـــ المرجع السابق، ص 103.

[2] – الملكة اللسانية، مفهومها وكيفية حصولها عند ابن خلدون وبعض كتب التراث، حدّوش وردة، مجلة المصطلح، مخبر تحليلية إحصائية في العلوم الإنسانية، جامعة تلمسان، ع 12، 2016، ص 43.

[3] – المقدّمة، ص 449.

العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبيُّ استعمال المفردات في معانيها فيُلَقَّنُها أوّلا، ثمّ يسمع التّراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم".[1]

* الاكتساب بالحفظ أو بالانتظام في بيئة تعليمية: وهو ما ينشأ عن الرّغبة الذّاتية المقصودة لتعلّم لغة معيّنة سواء بالتعلّم الذّاتيّ الذي يحدث عن طريق حفظ المرويات والأشعار المنتمية إلى الرّصيد الثّقافيّ للّغة المستهدفة، لا سيما وأنّ حصوله على ملكتها في هذه الحال "إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج على منوالهم، ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم ،وخالط عباراتهم في كلامهم، حتّى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة على نحو كلامهم "[2] أم بالانتظام في بيئة تعليمية منظمة، وقد فسّر لنا ابن خلدون كيفيّة حصول ملكة اللّغة العربيّة بالتّعليم ضمن مجموعة من الشّروط بدءا بالتّكوين المعرفيّ للمعلّم؛ من معرفة بأساليب العرب في اللغة، وإلمام بخصائص المتعلّمين، وحاجاتهم المعرفيّة، ليقف بنا عند رسم مراحل وخطوات اكتساب هذه الملكة في شكل مجموعة من المهارات هي: الاستماع والكتابة[3] والقراءة، والفهم، والحفظ والمحاورة والمناقشة فالتّقويم.[4]

---

[1] ــ المصدر نفسه، ص 448.

[2] –المقدمة، ص 454.

[3] – اللغة ملكة في اللسان والخط صناعة ملكتها في اليد، المقدمة، ص 441.

[4] – دراسات تطبيقية في التعليمية، الترجمة، الدبلجة .... فوزية عساسلة، في مقال بعنوان : تعليمية اللغة العربية عند ابن خلدون، ص17 ومابعدها.

5- البُعد التّواصليُّ لاكتساب الملكة اللّسانيّة داخلَ سِياقها اللُّغويّ من منظــور ابن خلدون:

يحدث الفعلُ الاكتسابيُّ للّغة عادةً بصفة تلقائية كاستجابة لدواعي التّواصل مــع المجتمع، ثمّ يزداد رسوخا بفضل ممارسة الفعل التّواصليّ وتكراره بمزاولة اللّغــة المكتسبة وهو ما يجعل المكتسب لها ينغمس في بحر أصواتها لحاجته الدّائمة إلــى التّواصل بها، فيتدرّج في تحصيل ملكتها وترسيخها وفق المبادئ والآليات التالية:

- يتدرّج حصول الملكة اللسانية وتكوّنها بدءا باعتبارها فعلا لسانيّا، ثمّ صــفة للذات، ثمّ حالا، ثمّ ملكة.

- لا يولدُ الإنسان وهو يتكلّمُ لغةَ قومِه، ولكنّه يولد مُعزّزا بالاستعدادِ لاكتسابها والإقبال على استنباط قواعدها النّحويّة.

- يتمُّ اكتسابُ الملكة أوّلا، ثمّ العلم بقوانينها وقواعدها النّحويّة لاحقا، لأنّ ملكة العربيّة غير صناعة العربيّة، ومستغنية عنها في التّعليم... فصناعة العربيّــة هــي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها فَمَنْ يجيدُ النّحو لا يجيــدُ بالضّــرورة تــأليفَ الكلام... ومن جَهابذة النُّحَّاة والمهرَة في صناعة العربية إذا سُئِلَ في كتابة سطرين أخطأَ فيه عن الصَّواب وأكثر في اللَّحن.[1]

- يأتي تعلُّمُ النّحو لاحقا استجابةً للرّغبة في التّصويب الذّاتيّ، أو التّفقُّــه فــي اللّغة، وذلك باستنباط قواعده ممّا تخزّن في الــذّهن مــن محفوظــات فــي حالــة الاكتساب بالتّعلّم أو كيفيّات المخاطبات والمواضعات اللُّغويّة في حالــة الاكتســاب الطّبيعيّ، حيثُ" تحدثُ الملكة بممارسة كلام العرب وتكرُّره على السّمع والــتَّفطّن لخواصّ تركيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلميّة في ذلك التي استنبطها أهلُ صناعة اللّسان، فإنّ هذه القوانين إنّما تفيدُ علما بذلك اللّســان، ولا تُفيــد حصــولَ الملكة بالفعل في محلّها ".[2]

---

[1] - المقدمة ص 453.

[2] - المقدمة، ص 455.

– يساهمُ الانغماس في السّياق الثّقافيّ للّغة العربيّة عن طريــق حفــظ مــأثور كلامها ومروياتها الشّعرية في ترسيخ ملكة البلاغة، التي تهدي إلى وُجوه الــنّظم، وحُسن التّركيب الموافق لتراكيب العرب في لغتهم، ونظم كلامهم، وهــي تحصــل بحفظ كلام العرب وأشعارهم وخُطبهم".[1]

– ممارسة اللّغة في سياقها اللّغويّ بمخالطة أهلها، واستعمالها فــي الخطــاب اليومي، يُؤَدّي إلى رسوخ الملكة اللّسانيّة " واعلمْ أنّ الأذواقَ في معرفــة البلاغــة كلّها تحصل لمن خالط تلك اللُّغة وكثر استعماله لها ومخاطبته بين أجيالهــا حتَّــى يحصّل مَلَكَتَها".[2]

– تحدُثُ عمليَّة الاكتساب اللّغويّ الطّبيعيّ بالتّدرّج في تلقّي أساليب التّخاطــب بالسّماع، وتطبيقها في التّعبير عن المقاصد، ثمّ تلقّن المفــردات فالتّراكيــب حيــث "يسمعُ الصّبيُّ استعمال المفردات في معانيها فيُلَقَّنُها أوّلا، ثمّ يسمع التّراكيب بعــدها فيلقّنها كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظــة ومــن كــلّ مــتكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصيرَ ذلك مَلَكَةً وصفةً راسخةً"[3] وهذا ما يجــب أن يقــع أيضا في حالة الاكتساب بالتّعلّم.

– السّمعُ أبو الملكات فهو محوريٌّ في تلقّــي الكيفيّــات الكلاميــة ومزاولتهــا وتكرارها لأجل رسوخ الملكة اللّسانيّة.

– إنّ وضع المتعلّم في أوضاع تواصليّة مختلفة ومتكرّرة في ســياق لُغــويٍّ مُعــيّن بحيث لا يسمع إلاّ أصوات تلك اللّغة، ولا ينطق إلاّ بمفرداتها، ولا يمارس إلاّ خطاباتهــا ولا يحفظ إلاّ مأثوراتها ما هو في حقيقة الأمر إلاّ الوجه الآخر لما سُمّيَ في حقل تعليميّة اللّغة بالانغماس اللُّغويّ أو الحمام اللّغويّ Le bainlinguistique .

[1] – المصدر نفسه، ص 455.

[2] – نفسه، ص 497.

[3] ــ نفسه، ص448/449.

ويتّضح من خلال ذلك أنّ ابن خلدون قد سبق بفكــره التّنظيــريّ فـــي مجـــال الاكتساب اللّغويّ المدارس اللّسانيّة الغربيّة الحديثة في سعيها إلى تفسير عمليّة تعلّم اللّغة، وإيجاد سُبل تسريع حصول ملكتها، وخاصّة ما جاءت به المدرسة العقلانيّة، بريادة تشومسكي N. Chomsky بنظريّته التّواصليّة التّفاعليّة ،التي ترمي إلى تعليم اللّغة من أجل إنجاز وظيفتها الرّئيسية؛ أيْ التّواصل والتي شكّلت فيما بعد الخلفيّـــة المعرفيّة لفكرة الحمّام اللّغوي.

ب/عبدُ الرّحمن حاج صالح[1]

لقد تواتر عن شيخنا الحاج صالح –رحمه الله– استغراقه في الــدّرس العلمـــيّ القديم والحديث وفي اللّسانيّات، والتّعليميّات، والمصطلحات، والتّرجمة، والحَوْسَبَة، وهندسة المعلومات، وترتيب بنوك المعطيات، ورصّ الــذّخائر اللّغويـــة...مُتَخَطِّيا حدود المحلّيّة في اتّصاله الدّائم مع الجامعات الغربيّة وخاصّة الفرنسيّة حتّى استحقّ بجدارة واستحقاق أن يُنعتَ بأبي" اللسانيات في الجزائر ومؤسّسها فـــي السّـــتينات بمعهد اللّسانيّات والصّوتيّات"[2]

---

[1] – نستأنس هنا بقول صالح بلعيد في أحد المحافل التي طلب منه فيها التعريف بأستاذه" ومـــاذا أقول وأنا أدلي بشهادات علمية في الأستاذ الذي أحسبه سقراط العصر يسأل مستفهما، ويتمثّل لي الخليل في علمه، عندما أراه منكبا على الكتب الصفراء مُنقّبا لما جمع، ويتجسّد لي في عبد القاهر الجرجاني ذي النظرة التحليلية الفذة، وهو يعالج قضايا النظم، وأراه ابن خلـــدون عصـــره فـــي عقلانيّته التّطويعية، وهو يقلّب النظريات اللغوية وكيف تنسجم مع تطورات العصر، وأجد نفســـي محاطا بسوسير العصر الذي تجاوز تخوم عصره، كما يبدو لي تشومسكي الجزائـــر فـــي فكـــره الرياضي المشجّر الذي يدقق قضايا اللغة ويوزعها في بناها الممكنة، وعلى مثُل مقبولة، وكلّ ذلك في رجاحة العقل وحصافة الذكاء" مقاربات منهاجية، صالح بلعيد، ص 145، وذلك ضمن مقـــال بعنوان "الجهود اللغوية والعلمية للباحث عبد الرحمن حاج صالح" .

[2] ـــ المرجع السابق، ص 145/ 146.

وعليه، سنحاول الوقوف عند أبرز إسهاماته، وآرائه حول أهميّة الانغماس اللّغويّ ودوره في الاكتساب اللغويّ، من خلال العناصر الآتية:

1- قضايا البحث اللّغويّ عند الحاج صالح:

لقد قامت تجربة البحث اللّغوي عند العلاّمة الجزائريّ عبد الرّحمن الحاج صالح أواخر القرن الماضي على نظرة توفيقيّة بين المنجَزَيْن اللّغوييّن؛ الغربي الحديث مع دي سوسور وتلامذته، والعربيّ القديم مع الخليل وسيبويه وأضرابهما، مركّزا فيها على الأصالة اللُّغوية كمقابل للتّقليد بُغية غرس بوادر الاتّجاه العقليّ في الدّراسات اللُّغوية بعدَ تنقيح النّقل.

وقد ظلّ ذلك قوام عمله الأكاديميّ في اتّسامه بالرّبط بين الدّراسات العربيّة القديمة، ومنجزات اللّسانيّات الحديثة، وما قدّمته من أدوات منهجيّة أنعشت البحث العلميَّ، ولعلّها الأدواتُ ذاتُها التي استعان بها في إعادة قراءة الموروث العربيّ اللغويّ ولاغرو، فهو" من دُعاة القراءة الواعية للتُّراث والدّراسة العميقة له، بمفاهيمَ آنية فلا يهدم مسلّمات سابقة، بل يبنيها على وَعْيٍ جديد".[1]

ممّا أثمر عنده بميلاد جهود نظرية وتطبيقيّة في مجال اللّسانيّات العربيّة موزّعة بين ثنايا نظريّته التُّراثيَّة الخليليَّة [2]وبحوثه في الأصول العربية من جهة، وبين

---

[1] ـــ مقاربات منهاجية، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، 2008، ص 149. وذلك ضمن مقال تضمنه هذا الكتاب حول "الجهود اللغوية والعلمية للباحث عبد الرحمن حاج صالح" وهو في الأصل محاضرة أُعدّت لملتقى جامعة الأغواط، بمناسبة تكريم العلامة عبد الرحمن الحاج صالح، أيام 7-8-9 ماي 2002

[2] – نظرية لسانية معاصرة تدعو إلى ضرورة الرجوع إلى التراث العلمي اللغوي الأصيل، والنظر في ما تركه العلماء الأوائل المبدعون، وتفهّم ما قالوه من الحقائق العلمية لفهم أسرار فقه اللغة العربية، وإجراء مقارنة نزيهة بين نظرية النحاة العرب الأوّلين، والنظريات اللسانية الحديثة التي ظهرت في الغرب، مع تحيين الوقائع النّحوية وفق التطورات الجبّارة التي تعرفها التقنيات المعاصرة، ينظر مقاربات منهاجية، صالح بلعيد، ص153.

مشروع الذّخيرة اللّغوية[1] والإسهام في توحيد المصطلح العربي[2] والرّصيد الوظيفيّ المغاربيّ [3]من جهة أخرى، ناهيك عن وقفاته المتأنيّة لإيجاد أنجع سُبل تدريس اللّغة العربيّة، انطلاقا من واقعها التّدريسيّ في الجزائر آنذاك، واعتمادا على ما يطرحه حقل تعليميّة اللّغات، من أدوات ووسائلَ ونظريّات لأجل تسهيل حدوث عمليّة تعلّم اللّغات وتعليمها.

وهي في مجملها حقولٌ بحثيّةٌ لغويَّة، ترتكز في طرحها ومعالجتها على نظرة عقلية واعية، تُزاوج بين الجهود اللُّغويّة العربيّة القديمة، والبحوث اللّسانيّة الحديثة، باستخدام أدوات البحث العلميّ الأكاديميّ الحديث.

إذ تتّسع هذه النّظرة الواعية التّوفيقيّة بين القديم والجديد في حقل الدّرس اللّغويّ- مع الانتصار للعلميّة والعُمق- لتُلقي بظلالها على باقي المجالات البحثيّة التي تنبع من الاهتمامات الآنية للحاج صالح بقضايا مجتمعه العربيّ ممثَّلة بالواقع المتردّي للّغة العربيّة وتحدّيات العناية بها قصد إنعاشها عبر التّطعيم بمضادات حيوية تمكّنها من مواكبة الصّيحات التّكنولوجيّة، ومسايرة المفاهيم والمعارف الجديدة.

---

[1] ــ يجسّد هذا المشروع قدرة العربية في مجال الحوسبة على استيفاء قاعدة معطيات تشمل كافة المصطلحات ومقابلاتها في الفرنسية والإنجليزية.. بما يمكّن من القضاء على مشكلة المصطلح وهو ما يبرز الأهمية الكبرى لمشروع الذخيرة اللغوية، خاصة في مجال بنك النصوص الذي سيكون مدعاة ومنبعا للعديد من الدّراسات اللغوية، والنقدية والفكرية، والاجتماعية ...ينظر بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، 153 .

[2] ــ ولعلّ ما يميز الحاج صالح في مجال إنتاج المصطلح منهجيّته الصارمة وتوخيه الدقة العلمية، وذلك ما أبانته المصطلحات التي حملها" المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات " فما من مصطلح يعرض عليه إلاّ تلقّاه بالنّقد والتّمحيص لفظا وأسلوبا فإن كان صالحا سكت عنه، ولم يعترض سبيله وإن بدا له فيه مأخذ أمسك به وجهر برأيه فيه، ينظر مقاربات منهاجية، صالح بلعيد، ص 154/ 155.

[3] ــ ينظر حول تعريف مشروع الرصيد اللغوي الوظيفي بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ج1، ص 180.

2- خصائص اللّغة العربيّة ومبادئ تعليم اللّسان عند الحاج صالح:

إنّ الوعي بخصوصية اللّغة العربيّة يستدعي تقديم استراتيجيّة تعليميّة عربية نابعة من عمق خصوصية البيئة العربية، دونما انبهار بمنجزَات الدّرس اللُّغويّ الغربيّ، أو تَعسُّف، أو انحياز سَلبيّ لما قدّمه أسلافُنا اللُّغويُّون من علماء النّحو والبلاغة[1]. وتتبدّى هذه الخصوصية عند الحاج صالح من خلال العناصر الآتية:

- **العناية بالنّحو والبلاغة معا:** والتي تقوم عنده على التّفريق بين تعليم اللّسان الذي هو إكساب المتعلّم القدرة العمليّة (لا النظرية) على استعمال اللّسان، وبين جعله عالما متخصّصا في علوم اللّسان كعِلمِي النّحو والصّرف وعلم البلاغة[2]، وهو ما أشار إليه ابنُ خلدون في باب التّمييز بين ملكة العربية وصناعة العربية.

- **النّحو التّعليميّ غيرُ النّحو العلميّ وكذلك هي البلاغة:** فالنّحو الذي هو هيكل اللُّغة وبِنيتُها شيءٌ، والنّظريّة البِنَويّة للعربية التي هي علم النّحو شيء آخر، وكذلك البلاغة تقابل النّحو في أنّها كيفية استعمال المتكلّم للغة، والنّحو في ما هو مخيّرٌ فيه لتأدية غرض معيّن، أمّا علم البلاغة فتقابله النّظريّة التّحليليّة لكيفيّة تَخيّر المتكلّمين للألفاظ بغاية التّأثير. فالغايةُ إذنْ هي إكسابُ المتعلّم القدرة على إجراء القواعد النّحويّة والبلاغيّة في واقع الخطاب لا بحفظ القواعد أو دراستها على حِدَة.[3]

- **النّحو النّظريّ الذي ينبغي أن يعتمد هو نحو الخليل وأتباعُهُ:** إنّ أحسن المراجع والتّحليلات في علمِي النّحو والبلاغة هي تلك المنتمية إلى الخَمْسِيّة الهجرية الأولى باعتبارها أزهى عصور الإبداع في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية إلاّ ما شذَّ من العلماء الذين كانوا غرباءَ في عصرهم كالرَّضي وابن تيمية وابن خلدون.. [4] فالقيمةُ

---

[1] ـــ ينظر مقاربات منهاجية، صالح بلعيد، ص 144 وما بعدها.

[2] ـــ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص 182.

[3] ـــ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[4] ـــ نفسه، ص 183

اللُّغويّة لما أبدعه الفكر اللّغويّ في تلك الفترة لا يُضاهيه –في نظر الحاج صالح – إلاّ ما أبدعه العلماء الغربيُّون في أحدث أعمالهم.[1]

– **النّحو والبلاغة متلازمان في عمليّة الخطاب الطبيعيّ:** ويقــوم ذلــك علـــى مراعاة مستلزمات عمليّة الخطاب، وما يقتضيه حال الحديث في تطبيــق القواعــد النّحويّة والبلاغيّة.

–**التّركيز على المــتعلِّم:** يرتكز سرُّ النّجاح في تعليم اللُّغات على المتعلِّم لا على المادّة اللّغويّة معزولة وعلى حدة، أي على معرفة احتياجاته الحقيقيّة، وهي تختلف باختلاف السِّنّ، والمستوى العقليّ وكذلك المهنة وأنواع الأنشطة المنوطــة بــالفرد والتي تتجلّى في الخطاب العفويّ في المدرسة والبيت والملاعب وغيرها.[2]

– **اكتساب اللُّغة هو اكتساب مهارة معينة:** وهو إكساب المتعلّم لملكة التّصرّف في البِنَى اللّغويّة بما يقتضيه حال الخطاب وليس إكسابا لعلم النّحــو أو البلاغــة، ويقوم العمل الإكسابيّ للّغة بدرجة عاليَة على مبدأ التّمرُّس والرياضة، لأجل تنمية اللّغة وتقوية الملكة.[3]

– **التّخطيط للمادّة اللّغويّة والأخذ بفكرة الرّصيد اللّغويّ:** ويدرج في هذا الباب محاولة ضبط رصيد لغويّ على مستوى الوطن العربي لأجل تخطــيط المفــردات وانتقائها، حيث تُعطى الأولوية للمفردات التي يكثر دورانُها على ألســنة النّــاس، ويُترك النّادر لأهل التّخصّص في المستويات العالية.

وهو بذلك لم يخرج عمّا جاء به ابنُ خلدون من تأكيد على أهمية تكوين المعلّــم على الرّغم من محوريّة المتعلّم بالنّظر إلى احتياجاتــه المعرفيّــة والنّفســيّة، مــع ضرورة مراعاة ما يستدعيه الفعل التّعليميّ من ملاءمة للخطاب التّعليميّ، وعنايــة بالنّحو والبلاغة، واعتماد على عنصر المشافهة والحوار في تعليم اللغة وتعلّمها.

---

[1] ــ نفسه، نفسها.

[2]ــ المصدر السّابق، ص 185.

[3]ــ نفسه، ص 186/185.

3- مصطلحُ الانغماس اللُّغويّ والوعي بأُسس تعلّم اللّغة العربيّة عند عبد الرحمن حاج صالح:

يقول الحاج صالح "سبقنا ابن خلدون منذ زمان بعيد إلى القول بأنّ: "ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربية" فالملكة عنده هي الصّفة الرّاسخة، أو المهارة المكتسبة في استعمال اللغة. فهي قدرة يكتسبها الإنسانُ ليحكم بها أفعاله الكلاميّة، وهي غيرُ النّحو؛ إذ يقصد بها ظروف عمليّة الاكتساب في حدّ ذاتها، وارتكازها على خصائص نفسيّة، وأخرى اجتماعية، وبالتالي هي قضية معرفة وتعايش لا قضية وعي علمي نظري.[1]

وإذا كان الأمر كذلك فلا بدّ إذن من إيجاد الوسائل التّعليمية المناسبة لإكساب المتعلّم هذه المهارة، أمّا إكسابه مهارة نظرية فهذا يأتي بعد مرحلة اكتساب الملكة الأساسية، ذلك أنّ الأمر هنا يتعلّق بسُبل اكتساب اللّغة (المران اللّغويّ) وليس بالصّناعة اللّغويّة (متجسّدة في النّظريّات التي تطرحها علوم اللّغة من نحو وصرف وبلاغة...) وقد تفطّن حاج صالح لذلك بقوله" إنّ هذا المران وكيفية إجرائه هو الذي يبحث فيه المختصُّون في صناعة تعليم اللُّغات باعتماد ما يطرحه علماءُ النّفس والتّربيّة واللّسانيّات "[2]

والتي تتبنى عنده على:

-اكتساب الملكة أولا، وتعلّم قواعد النّحو والبلاغة لاحقا.

-عدم التّعويل على حفظ النّصوص، كمرحلة أولى ووحيدة في عملية اكتساب المهارة اللّغويّة.

-القُدرة على التّصرّف في الكلام تتمُّ بطريقة غير شعوريّة، وفق مستلزمات الوضع التّواصليّ وإعادة استخدام المكتسبات لأهمّيّة المران والممارسة في تطوير المهارة (الملكة).

---

1 ـــ نفسه، ص 166.

[2] ـــ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، عبد الرحمن الحاج صالح، ص167.

-أهمّيّة المشافهة والكتابة والتّخاطب في إرساء الملكة المكتسبة (اللّغة)

-اعتماد الملكة في حالة التّواصل وتبليغ الأغراض امتثالا لمقتضى الحال، في حالات الخطاب الطّبيعيّ اليوميّ، وفق قواعد الانغماس اللّغويّ الذي يشترط على المتعلّم أن يعيش اللّغة المستهدفة وحدها، فلا يسمع فيها صوتا أو لغوا إلاّ باللغة المراد اكتسابها.[1]

-نبذ الترجمة إلى حين رسوخ الملكة وتقديم المشافهة على الكتابة.

وأهمّ من هذا بل وأعظم شيء أثبته العلماء – في نظر الحاج صالح – "هو أنّ المهارة اللّغويّة (الملكة اللغوية عند علمائنا القدامى) لا تنمو ولا تتطوّر إلاّ في بيئتها الطّبيعية وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوتٌ أو لغوٌ إلاّ بتلك اللغة التي يُراد اكتسابها. أمّا خارج هذا الجوّ الذي لا يُسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدّا أن تنموَ فيه الملكة اللّغويّة. فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلا بدّ أن يعيشها هي وحدها لمدّة معينة وكافية، لتظهر فيه هذه الملكة. فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية".[2]

وهي دعوةٌ صريحة إلى تطبيق مبدأ الانغماس اللّغويّ في تعلّم اللّغة العربيّة واكتسابها من خلال تطبيقات إجرائية، تقترح عمليّة الانغماس التّامّ في بِيئة اللّغة العربيّة لمدّة معيّنة، تكفل اكتسابها أولا، وتنميتها بالمشافهة والحوار ثانيا، ثمّ تقويمها بتعلّم النّحو والصّرف والبلاغة لاحقاً على غرار ما دَأَبَت عليه العربُ من إرسال لأبنائها إلى البوادي ليُغمَسوا في أصوات العربية ويتشرَّبوا ألفاظها، فيجيدوها نطقا واستعمالا ثمّ يقيموا صُلبها نحوا وبلاغة وصرفا.

خلاصة:

وقد جاءت آراء الحاج صالح في مجال تعليميّة اللّغة لتجاري التّطوّرات الحديثة في حقل اللّغويّات خاصّة تلك التي نشأت عن علائقيّة علم اللّغة التّطبيقيّ، بعلم

---

[1]– المصدر نفسه، ج1، ص 193 .

[2]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

النّفس المعرفيّ وما فتحته من آفاق جديدة في مجال تعليميّة اللّغات[1] واعتماده على مبادئ الطّريقة التّواصليّة التشومسكيّة في اكتساب اللّغة عبر تقوية قُدرة الفرد على استخدامها، بتوفير ظروف طبيعية، وخلق مواقف تواصلية، لتشجيع المتعلّم علـــى التّعبير وفق مواضعات اللّغة المستهدفة لتحقيق الاتّصال مع الآخرين، وتنمية قدرتة على التّواصليّة. وهو الأمر الذي أثاره ابن خلدون في مباحث مقدّمتـــه قبـــل ذلـــك بقرون، واهتدى الحاج صالح بهديه دونما انبهـــار بـــالمنجز الغربـــيّ أو تحقيـــر للموروث اللّغويّ.

[1] ـــ ينشغل هذا العلم بفهم استراتيجيات التعلم وميكانيزمات البناء التدريجي للمعرفة في الذاكرة، وشروط إعادة استعمال هذه المعارف، كما يعمل على فهم استراتيجيات التعلـــيم الأكثـــر قابليـــة، لمساعدة البناء التدريجي لمعرفة المتعلم، والمركبات الوجدانية، والمعرفية والماوراء معرفية لهذا البناء ينظر المرجع في التعليمية، عبد القادر لورسي، ص 55.

دور التّخاطب بالفصحى في المدرسة
وأثره في تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلّم.

أستاذ هاشمي إلياس
جامعة "أحمد مولاي" السعيدة

الملخّص:

جاءت هذه الدراسة لبيان أهميّة التّخاطب بالفصحى في المدراس الوطنية، وأنّه السبيل الوحيد لاكتساب الطفل الملكة اللّغوية سماعا من طرف المعلم، ومدى جناية بعض الأساتذة الذين يتكلّمون بغير الفصحى وأثره السلبي على التّلميذ.

كما حاولت هذه الدّراسة تسليط الضّوء على الانغماس اللّغوي الذي لابدّ للمدرسة من تفعيله، سواء من طرف المعلّم أو المتعلّم، وعدم النّطق بأيّ كلمة أعجمية؛ لأنّ ذلك قد يخدش ملكتهم اللغوية ويفسدها.

فالهدف من هذه الدّراسة إبراز أهميّة استعمال الفصحى وتداولها لدى المعلّم والمتعلّم في الأوساط المدرسية، وأثر الانغماس اللغوي في تحسين تدريس اللغة العربية.

المقدّمة:

تعدّ اللّغة العربية من أفضل اللّغات السّامية وأسماها على الإطلاق لنظامها البديع وثراء ألفاظها وجزالة عباراتها، فهي أجلّ اللّغات وأكملها، ولدت على صورة الكمال، فلم تعرف عجزًا ولا شيخوخةً، وقد حفظها الله عزّ وجلَّ بأنْ أَنْزَلَ القرآن الكريم بلسانها فحفظت بحفظه كما قال تعالى: (إنا نحن أنزلنا الذكر وإنا له لحافظون) **الحجر:9**

فإلى اللّغة العربية تهفو نفس كلّ مسلم في مشارق الأرض ومغاربها، إذ هي لغة العبادة للمسلمين كافَّةً، وهي لغة التَّواصُلِ والتَّخاطب بين أهلها، ولله درّ القائل:

لغةٌ إذا وقعتْ على أسماعِنا ... كَانتْ لَنَا بَرْدًا عَلَى الأَكْبَادِ

ومن هذا المنطلق وجب علينا أن نحتفي باللُّغةِ العَرَبِية وأن نُنْزِلَهَا المكانَ اللّائقَ بها وبقدسيتها، وأن نوجب تعلّمها وتعليمها على أنفسنا وأبنائنا، ونجعلها لغة الحياة في جميع الميادين.

وأخصّ بالذِّكر المؤسسات التّعليمية الّتي لابدَّ أنْ تعنى بالانغماس اللّغوي وتتخذه نمط التّدريسِ، فلا تحيد عنه لدوره العظيم في تنمية الملكة اللّغوية لَدَى المُتَعَلِّم.

فمن المفروض أن تكون المدرسة فضاءًا لُغَوِيًّا فصيحًا يمارس فيه التّلميذ اللُّغة العربية الفصحى فيتواصل بها مع معلّميه ومديره بالدّرجة الأولى ومع زملائه التّلاميذ بكلّ أريحيّةٍ ودون أدنى تكلّف.

وانطلاقا من المدرسة نستطيع أن نخرج جيلا لسانه عربي، وفكره عربي وهندامه عربي، يصدع بالعبارات الفصيحة والجمل البليغة في شتّى المرافق العمومية، يتحدّث العربية سواء أكان طبيبا أم مهندسا أم أستاذا أم وزيرا، ويفتخر بذلك ويعتزّ، ولا يرتضي بها بدلا، لأنّها هويّته، ولاشكّ أنّ قيمته وعزّه مرتبط بمدى محافظته على هاته الهويّة.

1. الانغماس اللُّغَوِي فِي المَدَارِسِ:

تلعب المدرسة دورا مهمّا في تعليم الطّفل وتربيته وتنشئته تنشئة سليمة، كما تحظى بفرص كبيرة في قدرتها على توريث الأطفال الملكة اللّغوية، فيتأتّى للمتعلّم التعبير عن أفكاره بعبارات فصيحة وجمل بليغة دون تعثّر أو تجمجم، وفي أيِّ مقام كان.

ولا يتمّ ذلك إلّا إذا اعتمدت المدرسة مشروع الانغماس اللّغوي، بأن تنغمس المؤسسة كلُّها في بيئة لغويّة واحدة فلا يوجد ما يسمّى بالازدواجية اللّغوية، حيث يكلّم المعلّم تلامذته بالعربية الفصحى في جدّه وهزله، في حال غضبه أو سروره ولا يتفوّه الاستاذ خارج القسم بغير العربية، سواء مع الطلاب أو مع زملائه وكذلك المتعلّم لا يتحدّث بغير العربية ولا يتجاذب أطراف الحديث بغيرها، ويُوَبَّخُ إن تكلّم بغيرها، ولو خارج القسم.

ويكون هذا الحال لمدّة زمنية تتفاوت فترتُها إلى غاية أن تستحكِمَ الفصاحةُ في أذهان الطّلبة وتنمو الملكة اللُّغوية عندهم.

وقد أشار عبد الرّحمان الحاج صالح الجزائري ـــــ رحمه الله ـــــ إلى أَنَّ المَلَكَةَ اللُّغويّةَ لا تنمو ولا تَتَطَوَّرُ إلَّا في بيئتها الطَّبيعية، وهي البيئَةُ الّتي لا يسمع فيها صوتًا أو لغوًا إلّا بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها، أمّا خَارِجَ هذا الجوِّ الَّذي يسمع فيها غير هذه اللّغة فصعب جدّا أنْ تنموَ الملَكَةُ اللّغَوِيَةُ عندهم، فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات **فلابدّ أن يعيشها، وأن يعيشها هي وحدها** لمدّة معيّنة فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدّة كافية لتظهر فيه هذه المَلَكَة[1].

ولابدّ أن يعزّر الطّلبة الّذين قد يصدر منهم كلام بالدّارجة أو بالفرنسية خصوصا في الأقسام، إذا كان الفرنسيون أنفسهم في المدارس زمن الاحتلال يوبّخون التّلاميذ الجزائريين على التفوّه بكلمة عربية.

فنحن من باب أولى أن نهتمّ بلغتنا وأن نجعلها هي لغة الأمّ في المدارس بشتّى الطرق والأخذ بتحفيز التّلاميذ وتشجيعهم ومنح الجوائز لمتقني اللّغة العربية. فتميل إليها النّفوس وتستهواها القلوب.

قال البشير الإبراهيمي: «ويجب حمل التّلامذةِ على التّكلّم بالعربية الفُصْحَى مَا دَامُوا في المدرسة، وتدريجهم على الكلمات السّهلة، ثُمّ الجمل الفصيحة، ثمَّ التّراكيب الجارية على القوانين العربية، فلا يجاوزون مرحلة التعليم الابتدائي إلا وهم **عرب** "**صغار**". ومن الحكمة في هذه المرحلة أَلَّا ينطق المعلمون أمامهم بكلمة أعجميةٍ حَتَى لا تَخْدِشَ مَلَكَاتِهم، فإنَّ كلمةً واحدةً قد تفسدُ كلَّ عمل»[2].

---

[1] السَّمَاع اللُّغوي العلمي عند العرب، عبد الرحمان الحاج صالح الجزائري، موفم للنّشر، الجزائر، ط1، 2012 ص 185.

[2] آثارُ البشيرِ الإبراهيمِي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الحزائر، 1985. ج5، ص 264.

نعم لابدّ أن لا يدرج في تعليمهم أيّةَ لفظة أجنبية قد تشوّه ملكتهم وتحول بينهـــا وبين بلوغ الغاية، وقد نوّه بهذا ابن خلدون في مقدّمته " إنَّ الملكة إذا سبقتها ملكـــة أخرى في المحلّ فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة "[1].

وتقوم الملكة اللغوية على أساسين يحسن بالمدرسة أن تهتمّ بهمـــا وأن تحمـــل الطلّاب على الأخذ بهما:

- حفظ القوالب العربية الفصيحة من نثر أو شعر
- الاستعمال والتّكرار المستمر حتّى تثبت الملكة.

يقول ابن خلدون: «وَوَجْهُ التَّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السّـــلف ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولّدين أيضا في سائر فنونهم حتّى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزّلة من نشأ بيـــنهم ولقّن العبارة عن المقاصد منهم. ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضـــميره على حسب عباراتهم وتأليف كلماتهم وما وعاه وحفظـــه مـــن أســـاليبهم وترتيـــب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال ويزداد بكثرتهمـــا رســـوخا وقوّة ويحتاج مع ذلك إلى سلامة الطّبع والتّفهّم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التّراكيب ومراعاة التّطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال»[2].

وقد ذكر ابن فارس في كتابه الصّاحبي في فقه اللّغة أنّ اكتســـاب اللغـــة يـــتمّ بالسّماع العفوي ـــ المستمرّ ـــ والتّلقين مشافهةً، حيث يقول: «تؤخذ اللغـــة اعتيـــاداً كالصبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يَأْخُذُ اللُّغَةَ عنهُمْ عَلَى مَـــرِّ الأوقـــات.

[1] ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبـــر، عبـــد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون تح: خليل شحادة، دار الفكر، بيروت، ط2، 1988، ج1، ص 777

[2] المصدر نفسه، ص 771

وتؤخذ تلقُّناً من ملقّن، وتؤخذ سماعاً من الرُّواة الثقــات ذوي الصــدق والأمانــة، ويُتَّقى المظنّون»[1]

كما لابدّ أن تسعى المدرسة جاهدةً كي تُمَرِّنَ التَّلاميذ على الخطابة وتكلّفهــم بإلقــاء محاضرات قصيرة تنتقَى لها الألفاظ والتَّراكيب، وأن تفرض علــيهم مطالعــة كتــب مختارة فصيحة، بليغة، سهلة، لترسخَ فيهم الملكة العربية، وألّا تكثــر لهــم حصــص اللُّغات الأجنبية حتَّى لا تَتَصَادم اللُّغات في أذهانهم فينشأوا ضِعَافًا في الكُلِّ[2].

يقول البشير الإبراهيمي: «ثم تأتي مرحلة التّعليم العالي فتكون الملكة العربية قد استحكمت في التّلميذ وتمّ "تعريبه" على أكمل وجه، فإذا توسّع في اللّغات الأجنبيــة فلا يخشى عليه انتكاس ولا تراجع، ولا استعجام، لأنَّ لسانه أصبح عربيًّا، يؤيّــده فكر عربي، وعقل عربي، فلا تزاحمه لغة أخــرى مهمــا توسّــع فــي أصــولها وفروعها»[3].

لذلك من الأحسن أن تؤخّر تعليم اللّغة الأجنبية، إلى المتوسّطة أو الثَّانوية، بعــد أن ترسخ اللُّغَةُ العربية في أذهانهم ويمتلكوا ناصيتها، فحين ذاك يسهل عليهم تعلّــم جميع لغات العالم.

يقول زهير حسن الحروب: «يرى عاقلٌ أنَّ تدريسَ لغةٍ أجنبيةٍ لطلبةِ المدرســةِ الابتدائيَّةِ، عَمَلٌ خَاطِئٌ، ولَنْ يؤدِّي إلى إتْقَانِ الطَّلَبَةِ اللُّغَاتِ الأَجْنبية. **والأمّةُ الحــرّةُ** في وضع نظامها التّربوي لا يمكن أن تسمح بتعليم اللُّغَاتِ الأَجْنَبِيَّةِ فِــي المَدْرَســة الابتدائية التي يجب أن تخصّص لتعليم اللّغة الأم»[4].

---

[1] الصَّاحبي في فقه اللّغَة العَرَبِيَة ومسائلها وسُنَنِ العَرَبِ في كلامها، أحمد بن فارس بن زكريــاء القزويني الرَّازي، أبو الحسين، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1997. ص34.

[2] آثار البشير الإبراهيمي، ج5، ص 266.

[3] آثار البشير الإبراهيمي، ج5، ص 266.

[4] تأمّلات في التّربية العربية، زهير حسن العروب، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمــان، ط1، ص22.

ولا يحتجُّ البَعْضُ بِأَنَّ التَّلامِيذَ في الإبتدائية لَا يَتَأَتَّى لهم فهم اللغة العربيَّة، وأنَّهَا صعبة المرام لا يدركها تلاميذ في السَّنوات الأولى من العمر، فقد كنّا ونحن صغارٌ نشاهدُ الرّسوم المتحرّكة باللغة العربية الفصحى ونفهمها، وكم مـن مَـرَّةٍ أَرَدْنَـا مجاراة لُغَتِهَا.

لكن نتدرّج في العبارات السّهلة شيئا فشيئا، والتّلميذ على ما تعوّدا

وَالنَّفْسُ كَالطِّفْلِ إِنْ تُهْمِلْهُ شَبَّ عَلَى حُبِّ الرَّضَاعِ وَإِنْ تُهْمِلْهُ يَنْفَطِمِ

ولا شكّ أنَّ التّعلمّ بلغة الأمِّ وإتقانها يقوي في الطّفل روح الإبداع، وأن التَّعليم بغير اللغة الأم يغلق مفاتيح الفكر، ويعوق عملية الإبداع والابتكار لدى المتعلِّمين.

وإنّ اللّغة هي الّتي تبعث قوى الخواطر والأفكار، وبمقدار تمكُّنك مـن اللّغة وبمقدار ضعف الطّالب وتهافته في لغتها يكون ضعف خواطره وتهافتُ أفكاره[1].

كما تسهم العربيَّةُ الفصحى في تنشئة الجيل تنشئة صـالحة قوامهـا المـروءة والشّهامة، وحسن الخلق، ونرى ذلك في الشّعر العربي الذي يشتمل على فضـائل الأخلاق، والتّحلّي بسمات المجد، حتى إنّه قد أُثِرَ عن عمرَ بنِ الخَطّاب ــ رضـي الله عنه ــ: «علّموا أبناءكم اللّغة العربيّة فَإِنَّها تزيدُ في المروءة»[2].

يقول خالد بن حامد الحازمي: «للمتمعِّن في اللُّغة العربية وفروع علومها يجـد أنَّها وعاءٌ عميقٌ للتّربية الخلقية، وهجر الرّذائل السّلوكية، وأنّ العناية بهـا عنايـة بالأخلاق والسلوك، وأن رعايتها رعاية للتربية الخلقية؛ ذلك أن لها أثـراً عظيمـاً وفاعلاً في بث الفضائل الخلقية»[3].

كما يؤثّر استعمال اللّغة العربيّة في عقلِ التّلميذ وينمّيه، وتجعله أكثر رجاحة

---

[1] فضل اللغة العربية وآدابها، محمّد سعيد رسلان، ص44

[2] عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدّينوري، دار الكتب العلميـة، بيـروت، لبنان، ط1، 1418 هــ، ج1، ص 412.

[3] الآثار التربوية لدراسة اللغة العربية، خالد بن حامد الحـازمي، الجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنورة، العدد (121), السنة (35)، 1424ه ص 503.

يقول شيخ الإسلام – رحمه الله – في كتابه النفيس "اقتضاء الصِّراط" : " اعلم أنّ اعْتِيَادَ اللُّغَةِ يُؤَثِّرُ في العَقْلِ وَالخُلُقِ والدِّينِ تَأْثِيرًا قويًّا بيّناً، ويؤثر أيضاً في مشابهةِ صدرِ هذه الأمّةِ من الصّحابةِ والتّابعين، ومشابهتهم تزيد العقلَ والدِّينَ والخُلُقَ، وأيضًا فإنَّ نفسَ اللّغة العربية من الدِّينِ، ومعرفتُها فرضٌ واجبٌ، فَإِنَّ فَهْمَ الكتابِ والسنّة فرضٌ، ولا يُفهم إلاّ بفهم اللّغة العربية، وما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب"[1]

2. أثر المعلّم في تنمية الملكة اللّغوية لدى المتعلّم:

يتأثّر الطّفل بكلّ ما يقولُهُ الكبار، وبطريقة نطقهم، خاصّةً لغة ُمعلِّمِهِ أو مربّيه، فهو قدوته الّتي يقتدي بها، لَكِنْ للأسف الشّديد، نرى اليوم أساتذةَ اللّغة العربية داخل الحجرات الدّراسية في المؤسسات التّعليمية، وفي حصّة اللّغة العربية، يقّدمون درس القواعد أو القراءة مثلًا باستعمال اللّهجة العاميّة أو المحليّة، أو مخلوطةً باللُّغة الأجنبية في بعض الأحيَانِ اعتقادًا منهمْ في قدرتها على إيصال المعارف أفضل من اللُّغة العربية[2].

وتشير الدِّراسات إلى أَنَّ تحصيل الطُّلّاب يرتبط بشكل وثيق بمدى حسن إعداد معلِّميهم، وأنّ تحسين نوعية المتعلّمين من الاستراتجيّات الّتي لها أثر مباشر على التّحصيل العلمي[3].

ولكنَّ تطوير مهارات ونوعية مدرّسي اللُّغة العربية في الوطن العربي يحتاج إلى تحوّل جذري في الطّريقة الّتي نجذب بها الطّلاب إلى أقسام اللّغة العربية حيث

---

[1] اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تقيُّ الدِّين أبو العبَّاس أحمد بن عبد الحليم بن محمد ابن تيمية الحنبلي الدمشقي، تح: ناصر عبد الكريم العقل، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط7، 1999م، ج11، 527.

[2] واقع تعليمية اللغة العربية في الجزائر، السعيد جربيط، مجلّة الذاكرة تصدر عن مخبر التّراث العربي والأدبي في جنوب الشرق العربي، العدد 10، يناير 2018. ص11.

[3] العربية لغة حياة، مجلة تصدر عن دولة الإمارات، "المعلم" ص55

جرت العادة في الوطن العربي أن يكون الملتحقون بأقسام اللّغة العربية أو معاهد اللّغة العربية، من أكثر الطّلاب ضُعْفًا، ممَّنْ لَمْ يُقْبَلْ فِي التَّخَصُّصَاتِ الأُخْرَى.

وعلى هذا فإنَّ الوَعْيَ بِأَهَمِّيَّةِ اختيار طلّاب هذا القسم يشكّل الحَجَرَ الأَسَاسَ في إصلاحِ التّعليم، وبالأخصّ تعليم اللّغة العربية[1].

وكذلك الأمر بالنّسبة إلى المدرسة الجزائرية حيث نرى معضلة كبرى في اختيار المعلِّم أو الأستاذ الذي سوف تُسند إليه مهمّة تعليم اللّغة العربية.

حيثُ تمَّ إسنادها إلى كثير من الأستاذة والمعلِّمين غير المؤهلين لتدريسها؛ وذلك أنَّ تكوينهم في الجامعة لم يكن في مادة اللُّغة العربية، فتراهم يحطّمون اللّغة العربية ويلحنون في حديثهم مع التّلاميذ وعندما تسألهم: لماذا كلّ هذا التّعدِّي على اللّغة في منابرها؟ فَيَتَحجّجُون بعدم تَخَصُّصِهِمْ فِيهَا؟!!!.، بل تخصصاتهم في: التجارة الدولية، في الفيزياء، في الرّياضيات، في البيولوجيا، في العلوم الطبيعية...

وحتى مَمْن كانوا أصحاب تخصّص في اللّغة العربية أو الآداب هم كذلك يعانون من المشكل نفسه الذي ذكرنا لأسلافهم الذين مضوا من قبل. إذن كيف سيكون حال اللّغة العربية إذا كان المتخصّص فيها هو مُقبِرها؟[2]

لذا نرى كيف يعاني طلبة اللّغة والأدب العربي في التعليم العالي –على سبيل المثال– من صعوبات جمّة، لعلّ أبرزها ضعف الجانب اللغوي عند هؤلاء المتعلِّمين، وهذا ما يتراءى بالفعل من خلال الامتحانات، وما يصادف المصحِّح ــ الأستاذ ــ من أخطاء لغوية متكرّرة، حتّى في كتابة أبسط الجمل والعبارات، فضلًا عن ضعف معارفهم[3]، فهؤلاء إذا تخرّجوا وأَصْبَحُوا أساتذةً لا نطمح منهم أن يخدموا هاته اللّغة، وسيسيئون أكثر ممّا يحسنون، لأنّ فاقد الشّيء لا يعطيه .

[1] العربيَّة لغةُ حياةٍ، مجلةٌ تصدرُ عن دولةِ الإماراتِ، "المعلِّم" ص55

[2] واقع تعليمية اللغة العربية في الجزائر، السعيد جربيط، ص183.

[3] تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بين الكفاءة رالرّداءة، د. جميلة روقاب، جامعة مستغانم، ص52.

قال محمّد التّويجري: «ومن المشاكل المستعصية التي تواجه اللّغة العربية وتحدّ من قوّتها ضعف مستوى المعلّم سواء أكان في المراحل الإبتدائيـة أم الوسـطى أم الجامعية، وهذا الضّعف مترابط الحلقات، ذلك أنّ ضعف مستوى كثيـر من الأساتذة الجامعيين لينعكس على مستوى المعلّم المتخرّج»[1]

وإنّ المعلِّمَ إذا كان متمكّنا فصيحا ذا مستوى ليستطيعُ أن يغيّر الكثير في طلبته، وبإمكانه أن يحبّب اللّغة العربية إليهم ويغرس في أفئدتهم الإخلاص لها إذا تحلّـى بالصّبر والحزم والإرادة الصّادقة.

وخير مثال لذلك ما قام به مُعلّمُو اللُّغةِ العربيةِ في الشَّامِ حيثُ انتقـلَ التَّـدْريسُ عِنْدَهُمْ دفعةً من اللّغة التّركية إلى اللّغة العربية.

قال سعيدُ الدّينِ الأَفْغَانِي: « والفضيلة الّتي ينبغي أن تسجّلَ أَنَّ هؤلاء الأسـاتذة في جملتهم عُنُوا بالكشف عن المَلَكَات الأدبية واللّغويـة وتنقيحهـا مـع عنـايتهم بتدريسها وفق المناهج المقرّرة، وكانوا يأخذون طلّابهم بالكلام العربي الفصيح فـي قاعات الدّروس ويقوّمون ألسنتهم عند كلّ لحنة في قـراءة أو محادثـة أو كتابـة، وكلهم لا يضع درجات الامتحان إلا بوزن أو حساب، فعلى قـدر سـلامة اللغـة وصحّة الملكة يقدّرون الطّلاب، فعاد ذلك كله على الطلاب أنفسِهِمْ بالخير العمـيم، حتى صاروا يتعايرون باللّحن ويتباهَوْنَ بالفَصَاحة .... حتّى إنّ الطلَّـاب أنفسـهم فرضُوا عقوباتٍ إنْ همْ تكلّموا بغير الفصحى في ساحةِ الدَّرس»[2].

لذلك ينبغي ألّا يَتَلَفَّظَ المعلِّمُ أمامَ طَلَبَتِهِ بأيّ كلمة عاميَّة تسفّ بمستواه ومسـتوى التلاميذ الذين يرون في معلّمه الممثّل الرّسمي لهاته اللّغة، إن خيرا فخيرٌ وإن شرّا فشرٌّ، وفي هذا الصّدد يقول سميح أبو مغلي فـي هـذا الصَّـدَدِ: «وإنَّ التَّخَاطُـبَ بالعاميّة يظهر تدنّي المستوى الثَّقَافِي العام، وضعف المستوى اللُّغَوِي، وَهُمَا أَمْرَانِ

---

[1] حاضر اللغة العربية، عبد العزيز بن محمّد التويجري، مطبعة الإسيسـكو، الرّبـاط، المملكـة المغربية، د ت، ص 44.

[2] من حاضر اللغة العربية في الشّام، سعيد الدين الأفغاني، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنّشر، ط1، 1962، ص82.

ينبغي أَنْ يَنْأَى عنهما المُدَّرِسُ الَّذِي لابدَّ أنْ يبدُو أَمَام طَلَبَتِهِ كمثقف ومفكر لما يليق بمستواه العلمي».[1]

وللأسف فالتّعليم في سائر الأطوار يتمُّ بالعاميّة، الّتي تسمح بدورها للمعلّم نقل العلوم والفنون باللهجة المحلية الدّارجة، إضافة إلى حصة القراءة الصّامتة والجهريّة في شكلها اليوم المشجّعة على إهمال الفصحى، والتنكّر لها، علاوة على إتقان الأساليب العامية في التعبير واللفظ والأداء، وهذا ما يحدث في نفس الناشئة انفصالا كبيرا بين العلم والثقافة والخبرة من جهة، واللغة العربية الفصحى من جهة ثانية.

إذ إنّ الضّعف اللّغوي الذي نَلْحَظُهُ في المَلَكَةِ اللُّغويَّةِ، كان بسبب مزاحمة العاميّة للعربية الفصيحة عند المتعلِّم، ولأنّ العاميَّة منتشرةٌ بقدرٍ يفوق الفصيحة في هذه الأيام، حتى أننا نلاحظ أن المعلّم يدرس بعامية تغلب عليه في أسلوبه ونطقه، مما يؤثر سلباً في الناطقين بغيرها في تعلّم العربية الفصيحة، علماً بأن الطالب يعكس المعلم، "أعطني معلماً أعطك تلميذا" [2]

قال سميح أبو مغلي: «وعلى هذا فالتّدريس باللُّغَة الفصيحة عندما يتحقق فإنّه يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها النّاس اجتماعيا وتربويا».[3]

3. أهميّة التّعريب في المدراس الجزائرية

إنَّ مستقبلنا اليوم العلمي والحضاري مرتبطان بقضية تعريب العلم والتّعليم فلا يعقل أن نخوضَ مجالات العلم الحديث ونواكب عصر التّكنولوجيا وننعم بإنجزاتها، وتبقى لغتنا غريبة عن أجواء العلم وتقنياته وإبداعه.

---

[1] التّدريس باللّغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، سميح أبو مغلي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان–الأردن، 1997، ص44.

[2] تأثير الازدواجية اللغوية [الفصيح والعامي] وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تفيق محمد الملوح / عوني صبحي العافوري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المعهد الدّولي لتعليم اللغة العربية، المجلّد 39، العدد1. 2012، ص4

[3] التَّدريس باللّغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، سميح أبو مغلي، دار الفكر للطباعة والنّشر، عمان–الأردن، 1997، ص44.

لقد آنَ أن تصبح اللّغة العلمية جزءاً من حياتنا اليوميّة في المدرسة والبيت والمصنع، وأن تغدو الثقافة العلمية جزءاً من ثقافة الصانع والطّالب والمعلّم والصحافي والأديب وصاحب الاختصاص.

وإنَّ عملية التَّعريب يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المعنى الفكري الذي تحمله اللّفظة المعربة، إضافةً إلى موافقتها لقواعد النّحو والصّرف العربي، وكذلك اتفاقها مع الذّوق العربي العام، لأنَّ الكلمة تحمل محمولاً فكرياً إضافة إلى أنّها مفردةٌ أو لفظة، فالتغيُّرَاتِ الّتِي تصيبُ اللُّغةَ ليست تغيُّرات لغويّة بَحْتَةَ. فالمفردة أو المصطلح مرتبطٌ ارتباطًا مباشرًا بالبيئةِ الاجتماعيَّةِ وكذلك الجغرافيّة الّتِي أنتجته[1].

والتّعريب ضروري في هذا الزّمان وآكد، لمواجهة الغزو اللّغوي الذي هو من أخطر الغزو الثّقافي على الإطلاق، في كونه يفقد أهمّ مقوّم من مقوّمات الوجود، وهو الهويّة الوطنيّة، التي تنطوي على الخصوصيات الرّوحية والثّقافية، والحضاريّة، ولذلك فإن اللغة الغازية الأجنبية لغات الشعوب الغربية الستعمرة تحارب اللغة الأمّ. وتبعدها عن الحياة، وتُفقدُهَا المنَاعَة الذّاتِيَّة، فَتَنْهارُ وَتَسْقُطُ وَلَرُبَّمَا تَتَلَاشَى وَتَذُوبُ، وَبِذَلِكَ تَنْقَطِعُ الصِّلَةُ بِالإِنْسَانِ وَبِجُذُورِه.

وفي هذا الصّدد يقول البشير الإبراهيمي في مقال أرسله إلى مؤتمر في الرّباط يخصُّ موضوعَ التَّعْرِيبِ: « ولَعَلَّ مِنْ إِلْهَامِ الخيْرِ وبوادرِ التَّوْفِيقِ أَنْ نَبْدَأَ بمعالجةِ التَّعْرِيبِ الَّذِي هو أكبر شِعَارٍ للاستِقْلَالِ، وهيهات أن يتحرَّرَ شعبٌ ولسانُه مستعبدٌ للّغة أجنبية، أو يتحرّر شعب متنكّر للسانه، فاستقلال العرب لا يتمّ تمامه إلا بتعرب ألسنتهم وأفكارهم وهممهم وذممهم، إلى آخر ما للعرب من صفات وأخلاق»[2] ولابدّ أن يكون هذا السّعي متظافرًا من جميع الأطراف لحماية هذه اللغة كالمجامع في الدّول المتطوّرة الغربية الّتي تسهر على ذبّ عن لغتها ولا تقبل بأيّ لفظة أجنبيَّةٍ تدخلُ الوطنَ مَهْمَا كانت الظّرُوفُ .

[1] اللغة العربية وقدرتها على مواكبة العصر، سعيد محمّد الفيوم، المؤتمر الدّولي للغة العربية، دبي، الإمارات العربية، ص 14.

[2] آثار البشير الإبراهيمي، ج5، ص 267.

يقول مصطفى صادق الرَّافِعِي: «هل أعجب من أنّ المجمع العلمـي الفرنسـي يؤذن في قومه بإبطال كلمة إنجليزية، ويوجب إسقاطها من اللّغة جملـةً ـ وهـي نظام الحصر البحري ـ، وكانت ممّا جاءت مع نكبات فرنسا في الحرب العظمى، فلمّا ذهبت تلك النّكبات رأى المجمع العلمي أنّ اللُّغَةَ وَحْدَهَا نكبةٌ على اللُّغة كأنّهـا جنديٌّ دولةٍ أجنبيَّةٍ في أرض دولةٍ مستقلّةٍ.

الخاتمة:

وفي خاتمة المطاف نحيل إلى بعض النّتائج التي تفتّقت عن هذا البحث، دونك أهمّها:

•إنّ برنامج الانغماس اللّغوي إنْ طبّق في المدارس وكان محـلّ تحفيـز فإنّـه سيسهم في تطوير مهارات اللغة العربية لدى التّلميذ استماعا وكلاما وقراءةً وكاتبةً

•إنّ ملكة اللغة العربية الفصيحة التي يستطيع المتكلّم فيها أن يعبّر عمّـا يريـد بأبلغ عبارة وأجزل لفظٍ هذه الملكة لال تنال إلّا على جسر من التّعب، بحفظ الكثير من كلام العرب شعرا ونثرا ثمّ الاستعمال الكثير للفصحى حتّى ترسخ في الأذهان.

•اللُّغة العَرَبيَّةُ لغةُ حياةٍ فلابدّ أن نعيشَهَا هي وحدها، لا تشاركها فيها غيرها، نعيشـها في جميع شؤون حياتنا في المنزل، في الشّارع، في المسجد، في المدارس جميعها.

•إنّ الأمم ترقى وتتطوّر بتطوّر لغتها وتنحطّ وتزلّ إلى الحضيض إذا تجاهلـت لغتها، وهمّشتها، وما ذلّت لغة قوم إلّا ذلّوا، فإذا أردنا أن نجعل لأنفسنا مكانةً وعزّة ببين الأمم فعلينا أن نحيي هاته اللغة على ألسنتنا وأن نعزّها وأن نضعها في المكان المرموق الذي يليق بها.

الانغماس اللغويّ داخل المدرسة ودور المعلّم في وضع أسسه.

أ. سعاد مسعودة سايغي،
جامعة الجزائر، 02.

الملخّص:

إنّ نجاح عملية تعلّم أي لغة من اللغات لا يتمّ إلا بوضع المتعلّم في بيئة هذه اللغة، وتعريضه للأشخاص الذين يتحدّثون بها، ووضعه في الأماكن والمواقف التي تحتّم عليه استعمالها وممارستها، وهذا ما يمكن تسميته بالانغماس اللغوي، الذي يعتبر خير معين على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّم، الذي يُعتبر عنصرا هاما في عملية تعلّم اللغة، خاصة إذا وجد معلّما حريصا على غمسه لغويا في بيئة المدرسة التي يتلقى فيها تعليمه الأوّل للغة. ونحن سنركّز الاهتمام في هذه المداخلة على اللغة العربية الفصيحة التي تعتبر لغة العلم والثقافة في بلدنا الجزائر، والتي تعاني من وجود لهجات وعاميات وربّما لغات أجنبية تزاحمها في عقر دارها، وسنسعى إلى تبيان دور المعلّم في عملية إرساء أسس الانغماس اللغوي داخل المدرسة.

Abstract

The success of the process of learning any language is done only by placing the learner in the environment of this language, exposing it to the people who speak it, and placing it in the places and positions that it must use and practice. This can be called linguistic indulgence, Learner, which is an important element in the process of learning the language, especially if there is a teacher keen to dipping language in the environment of the school where he receives his first language. We will focus attention in this intervention on the clear Arabic language, which is the language of science and culture in our country Algeria, which suffers from the presence of dialects and generalities and perhaps foreign languages contending in the home, and we will seek to show the role of the teacher in the process of laying the foundations of linguistic indulgence within the school.

الكلمات المفتاحية: الانغماس اللغوي، المعلّم، المتعلّم، المدرسة، اللغة العربية الفصيحة.

مقدمة:

لا يخفى على أحد أنّ تعليم اللّغة العربيّة داخل المدرسة لا يبدأ فيه المعلّم من جوانبها الفنيّة والبلاغيّة، ومن ألفاظها الصّعبة التي لا يفهمها إلا المتخصّصون فيها، وإنّما لابدّ من البدء في تعليمها من أسهل عناصرها، وأبسط تركيباتها، حتّى نُمكّن المتعلّم من إتقانها، دون إقحامه- كما ذكرنا سابقا- في مفرداتها الصّعبة، وأساليبها المعقّدة، ممّا عرفه جهابذة اللغة العربية قديما وحديثا، وإنّما يكفينا أن يُتقن متعلّمونا استعمال هذه اللغة في مختلف المواقف الكلاميّة، وألّا تصيبهم حبسة عند التّعبير بها، فالجميل أن نعلّمهم الاسترسال في الكلام، بلغة عربية بسيطة صحيحة، لا تحتوي صنوف البيان والبديع، فيكفينا فيها الإفصاح والإبانة عن مكنونات النّفس وخوالجها، ومما يُريد المتكلّم الإفادة به دون زيادة أو نُقصان.

والمعلّم الجزائري داخل المدرسة الجزائرية ستعترض طريقة عدة عقبات، على اعتبار أنّ الجزائر بلد غني من الناحية اللغوية، وهذا الغنى يمكن أن يتحوّل من نعمة إلى نقمة على مستوى تعلّم اللغة الرسميّة: اللغة العربية الفصيحة. ولا يمكنه تخطي هذه العقبات إلا باستعمال آلية الانغماس اللغوي داخل حجرة الدّرس. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام، والذي سنسعى إلى الإجابة عنه هو: ما الانغماس اللغوي؟، وما دوره في تحقيق الملكة اللغوية؟، وما واقع الاستعمال اللغوي في الجزائر عامة؟، وفي مدارسها خاصة؟، وما دور المعلّم في وضع أسس للانغماس اللغوي داخل أسوار المدرسة؟.

تعريف الانغماس اللغوي:

الانغماس يأتي من مادة: (غ، م، س)، والغمس يعني وضع الشيء في مادة سائلة، وتبليله بها، حيث يقول ابن منظور أنه"... إرساب الشيء في الشيء السيّال أو الندى، أو في ماء أو صبغ حتى اللقمة في الخل، غمسه يغمسه غمسا، أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس... قال: وقال علي بن حجر: الاغتماس أن يُطيل

اللُّبث فيه، والارتماس أن لا يطيل المكث فيه"[1]، يعني أن يُدخل الشيء في السائل حتى يغطيه ويغمره، وفي هذا يقول ابن فارس: "... الغين والميم أصل واحد صحيح يدل على تغطية وإطباق..."[2]، ويضيف قائلا: "... الغين والميم أصل واحد يدل على غطّ الشيء، يقال: غمست الثوب واليد في الماء، إذا غططته فيه... والمغمسة رمي الرجل نفسه في سِطة الحرب، ويمين غموس، قال قوم: معناه أنها تغمس صاحبها في الإثم..."[3]. ومن كل هذا يتضح أن الانغماس هو جعل الشيء داخل الشيء حتى يغطيه ويحتويه، سواء كانت مدة الاحتواء طويلة أو قصيرة.

وإذا أردنا أن نعرّف الانغماس اللغوي يمكن لنا القول: أنه آلية تُستخدم في ميدان التعليمية، من أجل مساعدة المتعلمين على تعلّم لغة في مدة زمنية معيّنة، وفي البيئة التي يتكلّم فيها أفرادها هذه اللغة، معناه أننا نغمس المتعلم في بيئة اللغة المراد تعليمه إياها، من أجل أن يعرف أسرارها وقواعدها دون تعليمها له في دروس قائمة بذاتها، لأنّ" اللغة لا تكتسب إلا بالممارسة والمران والاستخدام المستمر، والطرائق التلقينية تجعل الطلبة سلبيين لا إيجابيين فعالين، مما يفوت فرص التعلم الذاتي واستخدام اللغة، ويحُول دون استخدام المهارات اللغوية"[4]. والمهم أن نُدخل المتعلم في نطاق هذه اللغة، ونتركه يكتشفها شيئا فشيئا، ويحاول استعمالها مع من يتحدّث بها، داخل بيئتها، ذلك أن هذه البيئة تساعد المتعلم على عملية الاكتساب، وتمكّنه من معرفة كفاءته اللغوية، فممارسته للغة في إطار هذه البيئة وتعرّضه للصواب والخطأ في الاستعمال يمكّناه من معرفة مستواه اللغوي الذي وصل إليه، وفي هذا يقول الدكتور تمّام حسّان:"... الطريقة المثلى لتعليم

---

[1]– ابن منظور جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، مرا: يوسف البقاعي وآخرون، دار المتوسطية، تونس، ط1، 2005م، ج03، ص2933.

[2]– ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، القاهرة، مصر، دط، دت، ج04، ص378.

[3]– ابن فارس، مقاييس اللغة، مصدر سابق، ج04، ص394.

[4]– محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1986م، ص71.

معاني المفردات هي تعريض المتعلم للاستعمال..."[1]. إضافة إلى ضرورة وجـــود عنصر هام لدى المتعلّم دون غيره، وهو: عنصر الاهتمام والرغبة في التعلّم فـــي إطار الانغماس في هذا الوسط اللغوي.

وعند حديثنا عن الانغماس اللغوي لا يجب أن ننس أبدا الهـــدف منـــه، وهـــو: ترسيخ الملكة اللغوية، التي يركّز على تنميتها معلّمو اللغة، والملكة تأتي مـــن"... المَلك والمُلك والمِلك احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به..."[2]، فأنا أملك قلمـــا معناه أنّه لي، ولا يستطيع أحد بأي حال من الأحوال أخذه منّـــي، وأنّ لـــي حـــقّ التّصرّف فيه وقت ما أشاء وبالطريقة التي أريد.

والملكة لا تختصّ باحتواء الأشياء واقتناءها فقط، بل قد تكون فـــي تـــرويض النّفس على القدرة على اكتساب خُلُق ما، أو عادة معيّنة، ولا يكون ذلك إلا بتدريب النفس وتعويدها عليه، يقول المسدي:" الملكة مفهـــوم متعـــدد الجوانـــب، متـــداخل المقاصد، غير أنه ينحصر إجمالا في القدرة على اكتساب مـــا لـــم يكـــن مكتســـبا بضرب من التملّك والحوز، فهي لذلك تحويل المفقود إلى موجود بعد إثبـــات حـــق الملكية فيه بالرياضة والاقتناء"[3]،"... وتحقيقه أنه يحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمى حالة مادامت سريعة الـــزوال فـــإذا تكررت ومارست النفس لها حتى تترسّخ تلك الكيفية فيها صارت بطيئـــة الـــزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى الفعل عادة وخلقا"[4]، وهذا ما يؤكّده ابـــن خلـــدون فـــي قوله:" الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للـــذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثـــم يزيـــد فـــي التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[5].

---

[1]– تمام حسان، اجتهادات لغوية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007م، ص91–92.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، مصدر سابق، ج04، ص3775.

[3]– عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986م، ص214.

[4]– الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، دط، 1985م، ص247.

[5]– ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2007م ص607

وحديثنا في هذا المقام سيكون عن الملكة اللغوية التي ذكر الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أنّها"... لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي لا يسمع فيه غير هذه اللغة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة"[1]. وهذا ما يسعى إليه الانغماس اللغوي. وللإشارة فقط لابدّ أن نذكر أنّ الانغماس اللغوي يعني في مجمله غمس المتعلّم في بيئة اللغة التي يريد تعلّمها، على أن تكون هذه اللغة عادة لغة ثانية تختلف كلّ الاختلاف عن لغته الأمّ، ونحن في هذا الموضع سنسعى للحديث عن انغماس لغوي من شكل آخر، يتمثّل في جعل المتعلّم الجزائريّ أو بالأحرى الطفل الصغير المتمدرس ينغمس لغويا في بيئة اللغة العربية الفصيحة، على اعتبار أنّ بلدنا الجزائر غنيّ وثريّ من الناحية اللغوية، فهو بلد يعرف تداخلا لغويا بين العامية والفصحى، وازدواجا لغويا بين العربية الفصيحة والفرنسية التي خلّفها المستعمر. وحديثنا سيتركّز على غمس المتعلّم في بيئة المدرسة التي تمثّل البيئة الأولى التي يتلقى فيها أساسيات اللغة العربية الفصيحة. وقبل الخوض في ذلك يجب أن نطلّ إطلالة ولو بسيطة على الواقع اللغوي الذي تعيشه الجزائر.

واقع الاستعمال اللغوي في الجزائر:

تعدّ الجزائر من بين أثرى بلدان العالم من الناحية اللغوية، فلا يكاد المرء ينتقل من ولاية إلى أخرى حتى يجد الكم الهائل من الاختلاف بين المتحدّثين باللغة، فبتعدّد الاتّجاهات تتعدّد اللهجات في الجزائر، فهناك عدّة لهجات أو لغات محليّة مستعملة من قبل أفراد المجتمع، إلا أنه غير معترف بها رسميا، واللغة الوحيدة المعترف بها هي: اللغة العربية، لغة الدستور والتعليم والإدارة والمعاملات الرسمية.

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، ج01، ص193.

وواقع اللغة في المجتمع الجزائري لا يُحسد عليه أي فرد من الأفراد الذين يعيشون على أرضها، فهي تتخبّط بين الفصحى والعامية، إضافة إلى تواجد اللغة الأجنبية التي خلّفها المستعمر الفرنسي، فعامية الجزائر متنوّعة بتنوّع الثقافات واللهجات، وربّما ما خلّفته الحروب التي مرّت بها عبر تاريخها، فكلّ الأمم التي مرّت بها تركت فيها بصمة لغوية أو بصمات لغوية لا يمكن محوها.

الواقع اللغوي داخل المدرسة الجزائرية:

إنّ وجود ظاهرة التداخل اللغوي القائم بين العربية والعامية يجعل من المجتمع الجزائري مجتمعا متداخل اللغة، وهذا ينعكس على مستويات تفكير أفراده وكلامهم، وحتى مناغاتهم لأطفالهم. فالطفل منذ سماعه أولى الكلمات من أمّه يسمعها مزيجا من العامية والعربية الفصيحة، فهي تناغيه بالعامية، وربّما تغني له أغان بالفصحى. وعندما يتعلّم أوّل ما يتعلّمه العامية التي تتواصل بها الأسرة في البيت، ويتواصل بها أهل المنطقة التي يسكنها، ذلك أنّها الأسهل مجهودا أو قواعد لتعلّمها، وربّما تسعى الأسرة عند بلوغه سنّ الخامسة لتعليمه بعض كلمات اللغة العربية الفصيحة من أجل تحضيره لمرحلة ما قبل الدخول المدرسيّ.

إنّ الطّفل الجزائري يعيش في مرحلة ما قبل المدرسة في مجتمع يتواصل بالعامية فقط، وقد يُدرج بعض الكلمات الفرنسية معها، كدليل على التّحضّر والتّمدّن، وعند دخوله المدرسة يجد بيئة جديدة تتميّز بنمط لغوي مختلف عن النّمط الذي تعلّمه منذ بدايات كلامه وتلفّظه، هو نظام اللغة العربية الفصيحة التي تتميّز بمجموعة من الأنظمة والقوانين، فهي أكثر ضبطا وتقنينا من الدارجة التي استعملها وتعرّف عليها لمُدد من الزّمن. إنه يجد نفسه داخل حجرة درس، يجلس على طاولة يقاسمه فيها زميل من الزملاء، ويجد نفسه وجها لوجه أمام معلّم يحدّثه بلغة عربية لا يعرف من تراكيبها شيء، وما يعرف منها غير معانيها، لأنّها أقرب في الفهم من لغته أو لهجته العامية التي نشأ عليها. ويجد المعلّم نفسه أمام عائق كبير في إيصال هذه اللغة التي يسعى المتعلّم إلى اكتشافها باعتبارها المنفذ الوحيد الذي ينفذ إليه للتحصيل العلمي والمعرفي.

والمتطلّع إلى الواقع اللغوي داخل أسوار المدرسة يجد أنّ اللغة العربيـــة الفصـــيحة تصطدم مع اللهجات المتعدّدة للمجتمع الجزائري، ويجد المتعلّم والمعلّم فـــي أخـــذ وردّ بين هذه وتلك. فالمتعلّم يجده شغوفا إلى تعلّم لغة فصيحة كان يسمعها في المســـاجد أو في وسائل الإعلام السمعية البصرية، ولكنّه يفتقد إلى ممارستها، فهو يسمعها ويفهمهـــا ولا يستطيع التعبير بها. يقول الدكتور صالح بلعيد:" إن واقعنا اللغوي المتّســـم بالتّعـــدد اللغوي، والموقع الذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سُلّم لغات الأم، نجدها تُصـــنّف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقاه الطفل من لغة في محيطه أوّلا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تُصنّف في المستوى الثّاني والرفيع من المستوى البسيط الـــذي يتلقاه في محيطه، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الـــذي يوظّفـــه فـــي واقعه اليومي، وتعدّ بمثابة لغة ثانية"[1].

أمّا المعلّم فيجد نفسه أمام متعلّمين حضروا لا يفقهون في العربية الفصيحة غير معانيها، فيقع على كاهله مهمّة تعليمهم هذه اللغة، بل ومهمّة جعلهم يتواصلون بها على الأقل داخل حجرة الدّرس. فمهمّته ليست باليسيرة، مع ما يعترضه من عوائق عانت وتعاني منها المدرسة الجزائريّة، من أهمّها مشكلة الاكتظاظ داخل الأقســـام، التي تجعل المتعلّمين يتحدّثون لا محالة بالعامية، فلا يستطيع المعلّم التحكّم في عدد الأفواه الناطقة بها، ولا يستطيع في كلّ مرّة بل وفي كلّ حين توجيه ملاحظات عن عدم التحدّث بغير العربية الفصيحة داخل القسم، زد على ذلك الاكتظاظ في القســـم يسبب مشكلة عدم الاستيعاب للمتعلّمين، ومشكلة عدم القدرة على منح الفرصة لكلّ متعلّم في أخذ الكلمة والتعبير باللغة العربية الفصيحة.

معوّقات الاستعمال اللغوي:

إنّ الطفل بمجرّد وصوله إلى المدرسة يصطدم بواقع غير واقعه اللغوي الـــذي تعلّمه في البيت الذي نشأ فيه، حيث يجد نفسه أمام اللغة الفصـــحى التـــي تســـتلزم

[1]_ صالح بلعيد، من قضايا التربية، ط1، دار الخلدونية، الجزائر2009م، ص131.

كثيرا من القواعد، وتقوم على كثير من القوانين التي تتحكّم في المتكلّم بها، فيجــد نفسه أمام مستويين من اللغة، لغة يتكلّم بها في البيت والوسط الذي يعيش فيه، ولغة يجب عليه استعمالها في المدرسة. يقول أحد الباحثين في هذا الصّدد:" إنّنـــا نفكّــر ونتكلّم ونغني ونتمتم في صلواتنا ونناغي أطفالنا ونهمس في آذان من نحب ونتفاهم مع من نرغب في التّفاهم معهم بلغة محلّية سلسة تتميّز بفقدان الإعــراب، وبغنـــى الحروف المصوتة، وتتميّز كذلك بمرونة في التركيب، وســـهولة فـــي التّعبيـــر لا تتطلّب منّا جهدا، ولكن في حياتنا الرسمية في التعلم والقراءة والكتابـــة علينـــا أن نتلبس شخصية لغوية ثانية، فنتكلّم لغة معربـــة شـــديدة الإحكـــام فـــي التّركيـــب والتّعبير"[1]. وبهذا نجد أبناءنا المتمدرسين يتأرجحون بين العامية والفصـــحى حتـــى داخل المدرسة نفسها، ففي ساحة المدرسة يتجاذبون أطراف الحديث بالعامية، أمـــا في داخل قاعات الدرس يحاولون جاهدين الحديث بالفصحى، وفصاحتهم تكاد تكون خليطا من الفصحى والعامية في آن واحد، خاصة في السنوات الأولى للتمدرس.

إنّ هذا التّداخل في الأنظمة والمستويات سيعمل على تشويش المتعلّمين، ويُنقص مـــن قدرات الاستيعاب لديهم، لأنّ المتعلّم سيُخلط بين نظام اللغة الفصيح وبـــين العاميـــة فـــي محيطه اللغوي، وهذا ما سيفرز هشاشة في التّواصل اللغوي، وعائقا في اكتساب النظـــام اللغوي الفصيح،" وهذه الصعوبات تُملي بذل مجهودات مضـــنية فـــي تعلّـــم الفصـــحى، وإهدار وقت طويل في محاولة الترجمة بين الفصحى والعامية، وهـــذه الاســـتراتيجية لا تمكّن الطّفل من إتقان الفصحى كما يجب، لأنه في كل وضعية يلجأ إلى رصيده اللغـــوي من العامية يستعين به عند الإجابة أو الكتابة ولولا هذه الازدواجية لأمكن للطفـــل تعلّـــم الفصحى بسهولة ويُسر"[2]. وبفراغنا من الحديث عن معوّقات الاستعمال اللغـــوي داخـــل المدرسة، سننتقل للحديث عن دور المعلّم في عملية الانغماس اللغوي.

---

[1] _ أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1995م، ص16.

[2] _ صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دط، الجزائر2010م، دار هومة، ص230.

دور المعلّم في وضع أسس للانغماس اللغوي داخل المدرسة:

قبل الحديث عن دور المعلّم في إرساء أسس الانغماس اللغوي داخل المدرسة لابــدّ من الحديث ولو بشيء من الاختصار عن المتعلّم- الشّريك الرسميّ للمعلّم فـــي قاعــة الدّرس-، إذ لا أحد يُنكر أنّهما لا يستغنيان عن بعضـــيهما، فــالمتعلّم لا يمكنـــه أبـــدا الاستغناء عن المعلّم الذي يعتبر بالنسبة له منبعا للمعرفة، والمعلّم لا يمكنه بـــأيّ حـــال من الأحوال الاستغناء عن المتعلّم الذي –من أجله- درس وامتهن مهنة التّعليم.

ومن المسلّم به أنّ المتعلّم الصغير ما هو إلّا صفحة بيضاء، يتأثّر بكلّ من هـــم قدوة بالنسبة إليه، خاصة أولياؤه ومعلّموه، فهو يحذو حذوهم في كلامه وتصـــرّفاته وحتى في حركاته وسكناته، فإن أصاب المعلّم يصيب المتعلّم، وإن أخطـــأ المعلّـــم فإنّه سيؤدي بالمتعلّم للخطأ، لذلك فإننا نجد المتعلّمين صورة طبق الأصل لمعلّميهم فإن استعمل المعلّم- خاصة في المرحلة الابتدائية- اللغة العربيـــة الفصـــيحة فـــي كلامه في حجرة الدّرس، وفـــي شـــرحه للـــدّروس، ســـيزداد الرصـــيد اللغـــوي للمتمدرسين، وإن غفل عن ذلك فإنه سيحكم على لغـــتهم بالاضـــمحلال والفنـــاء. ومعنى هذا أن للمعلّم دور كبير وهامّ في العمليّة التعليمية التعلّمية.

ولا يمكننا الحديث عن دور للمعلّم في وضع أسس للانغماس اللغوي إلا بالنّظر إلى الواقع الذي تُخفيه قاعات الدّرس، والتّمييز بين من يســـتطيع وضـــع الأســـس وبين من يأتي من أجل هدمها. إن التجارب الميدانية تؤكّد أنّنا نجـــد أنواعـــا مـــن المعلّمين داخل قاعات الدرس، فمنهم من امتهن مهنة التعليم حبّا فيها، ورغبة فـــي إفادة أبنائه المتعلّمين مما نهل من العلم، وهذا النوع نجده يُحاول قدر الإمكان تعليم النشء، وغرس اللغة العربية في نفوسهم. ومنهم من امتهن مهنة التعليم لأنّها مهنة لم يجد غيرها من المهن، وربّما هو يمتهنها كفترة انتقالية ريثما يجد مهنة أخرى ثمّ يتخلى عنها، وهذا النوع تجده يعمل مع تلاميذه بقدر يسير جـــدا، فـــلا إبـــداع ولا محاولات للتجديد في عمله، يعطي ما يجب فقط، ولا مجال للإضافة والإبداع- كما قلنا-. ومن كلا النوعين يمكن أن تتفرّع أنواع أخرى عديدة، من بينهـــا: معلّمـــون أحبّوا مهنة التعليم لما بدؤوها، وعند تقادم الـــزمن علـــيهم خـــارت فـــيهم القـــوى

والعزائم، وآخرون أتعبتهم المناهج الجديدة والطرائق المتجدّدة، فهم لا يفهمون ولا يتقنون غير العتيق القديم من الطرائق، وهلمّ جراء من المعلّمين، الذين لا نوجّه لهم أصابع الاتهام في هذا الموضع بل بالعكس نرفع لهم قبعات الاحترام والامتنان.

وبحديثنا عن أهمّ عنصرين في العملية التعليمية التعلّمية، سننتقل للحديث عن أسس الانغماس اللغوي التي يُفترض على المعلّم إرساءها داخل حجرة الدّرس وتتمثّل في: ضرورة التعامل مع المتعلمين بواسطة اللغة العربية الفصيحة، دون استعمال للألفاظ الصعبة، ولا للتراكيب المعقدة الممتلئة بصنوف البيان والبديع يكفينا أن ندخله في إطار العربية الفصيحة البسيطة السهلة، ولا نحدّثه بغيرها دافعين إياه للتقليد في الحديث، واستعمالها ولو بجملة من الأخطاء، وربما التظاهر بعدم فهم أي مفردة أو عبارة ينطقها بالعامية، ومبادرته بالسؤال: ماذا تقصد؟، هل تقصد أن تقول كذا...، ففي هذه الطريقة تعليم وغمس لغوي. ويتم هذا طيلة تواجده في حجرة الدرس، وربما خارجها إن التقى مصادفة المعلّم مع المتعلّمين، ويتم كل هذا دون توقّف المعلّم عن عملية التقويم، التي تُعتبر ضرورية جدا في هذه المرحلة، وهو ما نقصد به عدم تتبّع الأخطاء فقط، وإنما الغاية منه إدخال عملية التشجيع، عندما يُصيب المتعلّم في كلامه، وعند استخدامه للغة العربية الفصيحة استخداما صحيحا.

إضافة إلى ضرورة تعزيز المهارات اللغوية، المتمثلة في مهارة الاستماع والحوار والقراءة، والتركيز على المشافهة قبل الكتابة، كما يقول الحاج صالح"... تقدّم المشافهة على الكتابة..."[1]. ففي استعمال المشافهة تعزيز لمهارتين لغويتين هما: مهارة الاستماع، ومهارة الحديث أو الحوار بواسطة اللغة التي نركّز عليها. لأن الطفل– كما قلنا سابقا– كان قد تعوّد على تعابير العامية السهلة، وعلى حروفها البسيطة التي تخلو من التكلّف والإعراب، وعند اصطدامه باللغة العربية الفصيحة يجد صعوبة في نطق تلك الحروف، والصعوبة"... لا تكمن في الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية اللازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقية ترتبط بأصوات القاف والثاء والذال... الخ، وإنما ترجع

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج01، ص193.

الصعوبة التي يواجهها المتعلّم في إصدار هذه الأصوات أساسا لانتمائهـــا إلـــى نســـق صوتي خاص بالفصحى لا يُماثل نسق أصوات العامية..."[1]، ولا يتم تذليل كـــل تلـــك الصعوبات إلا بواسطة سماعه للمعلّم وهو ينطق الحروف نطقا سليما، وترويضه نفسه على نطقها عن طريق الاستعمال، لأنّ اكتساب اللغة عند الطفل يبـــدأ"... فـــي تلقـــي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبـــين الصـــوت والشـــيء، وبـــين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء، وهكذا تتكـــون مفرداتـــه وقاموســـه اللغوي"[2]. وهنا يظهر دور المعلّم الذي يتمثّل في ضرورة تقديمـــه للمـــتعلّم الحـــروف بأصواتها وحركاتها الحقيقية، دونما تكلّف أو انتقاص. وبهـــذا يتعـــوّد المـــتعلّم عليهـــا ويسعى إلى استعمالها لأنّ الطفل"... يتعلّم الكلام واللغة بمحاكاته الكبار – الذين يعيشون معه– في حديثهم وكلامهم، فإذا كانت لغتهم صحيحة كانت لغته صحيحة، وإذا كانـــت لغتهم عامية كانت لغته عامية مثلهم، وإذا كانت لغتهم صحيحة كانوا نماذج حسنة لـــه، وإذا كانت لغتهم عامية كانوا نماذج قبيحة له فالطفل يحاكي ما يسمع حتى يكسب اللغـــة ويتعلمها... ويتدرج في الكسب حتى تتكوّن لديه ثروة لغويـــة، فيســـتعملها اســـتعمالا صحيحا إن كان قد سمعها صحيحة"[3].

وبالسماع يتكوّن للطفل رصيد لغوي من المفردات والعبـــارات التـــي يســـتطيع توظيفها أثناء الحديث أو الحوار، وهذه المهارة يجب أن يُركّز عليها المعلّم، لأنّهـــا أهمّ أهداف الانغماس اللغوي، لأننا نريد أن نجعل من هذا المتعلّم شخصـــا يمتلـــك القدرة على التعبير بواسطة اللغة العربية الفصيحة، تعبير بسيط واضح يخلو مـــن الأخطاء، تعبير يتميّز بالطلاقة في الحديث دونما معوّقات أو حُبسة، أو حتى تـــردّد أثناء الحديث أو الحوار، إذ يجب أن يعلّم المعلّم أبناءه المتعلّمـــين الحـــوار دونمـــا

---

[1] _ علاء الجبالي، لغة الطفل العربي_ دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها_، مكتبـــة الخـــانجي، القاهرة، مصر، 2003م، ص186.

[2] – علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006م، ص32.

[3] – محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية، مكتبة نهضة مصـــر القاهرة، مصر، ط1، 1938م، ص127.

خوف، كأن يقول للمتعلّم: حدّثني كما أحدّثك، وأنت تنظر إليّ بملء عينيك، حدّثني وكأنك تغني لي أنشودة جميلة، استمتع وأنت تحدّثني وكأنّك تحكي لي قصّة جميلة. فيبثّ في نفس المتعلّم كمّا هائلا من الثقة بالنفس إضافة إلى الرصيد اللغوي الـــذي يأخذه المتعلم من سماعه لمحاورات معلّمه معه داخل حجرة الـــدرس، كـــلّ هـــذا سيكون عونا للمتعلّم على اكتساب مهارة الحديث والحوار باللغة العربية الفصـــيحة كما يقول ميشال زكرياء: " يكتسب الطفل لغته عن طريق سمعه جملها ومحاولاته تكلمها، ولا يحتاج في الحقيقة إلى من يمده بصورة منظمة بالمادة اللغوية"[1].

وبوصول المتعلّم إلى محاولة توظيف أو استعمال الرصيد اللغوي الذي جمعه من خلال سماعه للغة العربية الفصيحة نكون قد وصلنا إلـــى أهـــمّ غايـــات الانغمـــاس اللغوي، والتي يحاول فيها المعلّم ترويض المتعلّم على استعمال اللغة والتمكّن منهـــا، ولا يتأتى له ذلك إلا بصقل هذه الخبرات البسيطة التي تكوّنت لدى المتعلّم بواســـطة مهارة أخرى، وهي مهارة القراءة، ففي المشافهة قد ينتبه المعلّم إلى جملة الأخطـــاء المرتكبة من طرف المتعلم، وقد لا ينتبه، ولكن في القراءة تظهـــر الأخطـــاء جليّـــة ويُنبئ العيب اللغوي في لسان المتعلّم عن نفسه، ومن هنا تأتي عملية التقـــويم، التـــي تُعتبر علاجا لغويا لكلّ عيب ظاهر في قراءة المتعلّمين، وهذه القـــراءة- كمـــا هـــو معروف- لا يجب أن تكون قراءة سريعة، أو قراءة بصوت عال فحسب، وإنما يجب مراعاة عدم إحداث الخطأ أثناءها، وإن حدث الخطأ يجب أن يسع المعلّم إلى تنـــوير عقل ابنه المتعلّم بالصواب، أو يطلب منه اكتشاف خطئه دون أن يعمد المعلّـــم إلـــى تصحيحه. وهنا نجد المتعلم يحرص على عدم الخطأ أمام الجميع، وهذا مـــا ســـيخدم مهارة أخرى تعتبر الأهم في عملية اكتساب أو تعلّم اللغة، وهي مهارة: الكتابة.

والحقيقة أنّ الكتابة تعدّ من أهمّ المهارات اللغوية التي تنبـــئ عـــن كفـــاءة المـــتعلّم اللغوية، لأنّ المتعلّم الذي يمسك قلما ويُدوّن جملة أو عبارة أو حتى فقـــرة ولا يرتكـــب

---

[1]- ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للنشـــر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص48.

الخطأ فيها، يُعتبر متعلّما قد تحققت لديه الكفاءة اللغوية، أمّا الذي يخطئ فلا نستطيع أن نقول أنه غير كفء، وإنّما يمكن الحكم عليه من خلال خطئه. إنّ الخطأ اللغوي الكتابي يعتبر دليلا قاطعا على مواطن الضّعف التي يعاني منها المتعلّم، والتي يجب على المعلّم تداركها، وذلك من خلال السعي إلى تصحيح كلّ تلك الأخطاء. ومما لا شكّ فيه أنّ المعلّم إذا قام بتصحيح ورقة المتعلّم وشطب الخطأ دون التنبيه إلى نوعيته، أو دون تصحيحه على الورقة نفسها، فإن المتعلّم لا يتمكّن من معرفة نوعية الخطأ من أجل تفاديها، وهناك من يقول بضرورة تصحيح كلّ تلك الأخطاء في حصة قائمة بذاتها، وهذه وجهة نظر صحيحة، ولكنها لا تخدم بعضا من المتعلّمين الذين لا ينتبهون إلى الدرس، وإنما إن وضع المعلّم سطرا تحت الخطأ وقام بتصحيحه في اللحظة نفسها، وفي المكان ذاته، فإن هذا سيبقى راسخا في ذهن المتعلّم، وسيسعى إلى عدم تكرار خطئه اللغوي. وبهذه الجزئية من المداخلة نكون قد أنهينا أهمّ شقّ فيها، وهو: دور المتعلّم في إرساء أسس الانغماس اللغوي داخل المدرسة.

خاتمة:

في نهاية هذه المداخلة يمكن أن نستنتج ما يلي:

- الانغماس اللغوي هو جعل المتعلم في بيئة اللغة التي يريد تعلّمها ودمجه بها كلّيا، من أجل الاحتكاك مع أفراد المجتمع الناطق بها، لتمكينه من استعمالها وترويض نفسه على ممارستها.

- الواقع اللغوي في الجزائر عامّة يقول أنها بلد متنوّع الثقافات، غنيّ اللهجات والعاميات التي يتعلّمها أبناء المجتمع منذ نعومة أظفارهم، ولعلّها تقف كحجرة عثرة في وجه تعلّمهم للغة العربية الفصيحة.

- أهمّ أسس الانغماس اللغوي هي تعزيز المهارات اللغوية، المتمثلة في: السماع والحوار والقراءة والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2007م.

2- ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر القاهرة، مصر، دط، دت.

3- ابن منظور جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، مرا: يوسف البقاعي وآخرون، دار المتوسطية، تونس، ط1، 2005م.

4- أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 1995م.

5- تمام حسان، اجتهادات لغوية، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2007م.

6- الشريف الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، دط، 1985م.

7- صالح بلعيد، في الأمن اللغوي، دط، دار هومة، الجزائر2010م.

8- صالح بلعيد، من قضايا التربية، ط1، دار الخلدونية، الجزائر 2009م.

9- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دار موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م.

10- عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الدار العربية للكتاب، تونس، ط2، 1986م.

11- علاء الجبالي، لغة الطفل العربي_ دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها_ مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 2003م.

12- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، دط، 2006م.

13- محمد عطية الأبراشي، أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية مكتبة نهضة مصر، القاهرة، مصر، ط1، 1938م.

14- محمود أحمد السيد، شؤون لغوية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 1989م.

15- ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان ط2، 1986م.

أثر القراءة في اكتساب الملكة اللغوية
لدى متعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط

طالبة دكتورة حوش جميلة
أحمد بن بلة، وهران 1.

مقدمة:

التعليمية، هذا المجال الثري بنظرياته المختلفة، وأسسه المتشعبة، ومنطلقاته المستقاة من علوم متباينة؛ لينبثق في صورة متكاملة ومماثلة لمتطلبات العملية التعلمية التعليمية، وذلك بغرض تحقيق الهدف الأسمى وهو الوصول بالمتعلم إلى درجة أكبر من التحصيل اللغوي والمعرفي وتكوين شخصية فعالة في المستقبل، كما هو الحال في حقل تعليمية اللغات، من بينها تعليمية اللغة العربية.

ولا يختلف اثنان في أن اللغة العربية قديما كانت لغة العرب، تتواصل بها فيما بينها بصورة عفوية، بحيث يكتسبها المتعلم بالفطرة ويتعلمها من أفواه متحدثيها، فيستعملها استعمالا حسنا. لكن رأى علماء العربية ضرورة تقنينها ووضع قواعد تضبطها درءا للحن وضياعها، وبذلك يمكن للمتعلم التحكم في اللغة العربية وإتقانها استماعا وكتابة وقراءة وحديثا، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية حديثا في تعليمها وتعلمها للغة العربية.

وعليه، سيتم التركيز في مداخلتنا هذه على مهارة القراءة، التي لها أهمية كبيرة في اكتساب اللغة والتحكم في ناصيتها، وهي منبع الثقافة وإنماء الفكر. لهذا جاء عنوان مداخلتنا موسوما بـ:

"**أثر القراءة في اكتساب الملكة اللغوية لدى متعلم السنة الأولى من التعليم المتوسط**".

منطلقين من إشكالية مفادها: كيف تسهم القراءة في اكتساب اللغة لدى المتعلم؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات عدة هي:

هل تنمي النصوص القرائية في السنة الأولى من التعليم المتوسط الملكة اللغوية للمتعلم؟ وهل تسهم بفعالية في تنمية الملكة الإبداعية للمتعلم بالخصوص في إنتاج المنطوق والمكتوب؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، سنتناول العناصر الفكرية الآتية:

- مفهوم القراءة وأهميتها في المجال التعليمي.
- أنواع القراءة.
- أثر القراءة في اكتساب اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا).

كما تهدف هذه المداخلة إلى إبراز مكانة القراءة ودورها في تنمية مستوى المتعلم، وضرورة الاهتمام بها خاصة في تعليم وتعلم اللغات.

وعليه، تبقى اللغة هي ركيزة أي أمة، ومنها تستقي ثقافتها ومبادئها وحضارتها وديمومتها، لذلك وجب إتقانها وإكسابها لأبنائها، فلغتنا العربية هي أولى بذلك.

أولا: مفهوم القراءة وأهميتها في المجال التعليمي:

تعد مهارة القراءة من بين المهارات الأربع التي يعول عليها كثيرا في مجال تعليمية اللغة بغية تنمية مستوى المتعلم، وقبل الحديث عن ذلك، لا ضير في تقديم مفهوم القراءة لغة واصطلاحا وإبراز أهميتها.

أ- لغة:

ورد في لسان العرب في مادة (ق. ر. أ) الصيغ الآتية:

"قرأ: القرآن: التنزيل العزيز، وإنما قدم على ما هو أبسط منه لشرفه.

قرأَهُ يقرَؤُهُ ويقرُؤُه، الأخيرة عن الزجاج، قرْءًا وقراءةً، وقرآنا، الأولى عن اللحياني فهو مقروء.

وقرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض.

ومعنى قرأت القرآن: لفظت به مجموعا أي ألقيته.

ورجل قارئ من قوم قراء وقرأةِ وقارئين.

وأقرأ غيره يقرِئه إقراءً. ومنه قيل: فلان المقرئ.

قال سيبويه: قرأ واقترأ، بمعنى بمنزلة علا قِـــــــرنه واستعلاه.

وقارأه مقارأة وقراءً، بغيرها: دارسه. واستقرأه: طلب إليه أن يقرأ.

وقرأ عليه السلام يقرؤُهُ عليه وأقرأه إياه: أبلغه."[1]

الملاحظ أن المعنى اللغوي يدور حول عدة محاور تمثلت في: الجمع والضـم، اللفظ والإلقاء والإبلاغ. وما نستنتجه من ذلك هو أن الجمـع والضـم يعنيـان أن القارئ لابد عليه من جمع الحروف وضمها لبعضها البعض ولفظها لتشكيل كلمات وجمل منها، كذلك الإلقاء والإبلاغ بمعنى أن القراءة في بعض الأحيـان تتطلـب الجهر بإلقاء المقروء وإبلاغه.

ب- اصطلاحا:

نلفي للقراءة عدة مفاهيم اصطلاحية من بينها:

تعرف القراءة بأنها:" عملية تعرف الرموز المطبوعة، ونطقها نطقا صحيحا وفهمها"[2]

كذلك محمد صالح سمك عرفها بقوله: "القراءة البصرية عملية يراد بهـا إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين.. وهـي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علـم وثقافـة وفـن ومعتقـدات ومقدسات.. إلخ"[3]

وفي تعريف آخر لدكتور حسن شحاتة: " القراءة عملية عقلية انفعاليـة دافعيـة تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني،

---

[1]. ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق.ر.أ)، بيروت، دار صادر، ط3، 1994، مج1، ص128-129-130.

[2]. سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابـة للأطفـال، عمـان، دار الفكـر، ط1، 2003، ص143.

[3]. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتهـا المسـلكية وأنماطهـا العمليـة، القاهرة، دار الفكر العربي،1998، ص123.

والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات."[1]

انطلاقا من التعريفات السابقة نستخلص بأن القراءة تقوم على عنصرين أساسيين هما:

- التعرف على الرموز الكتابية التي تبصرها العين مع التلفظ بها في بعض الأحيان.
- تفسير هذه الرموز وإدراك معناها.

وما نلاحظه أيضا أن هناك غايات وعناصر أخرى أضيفت للقراءة من بينها انفعال القارئ مع المقروء في مختلف الحالات التي تصادفه في قراءته مثل: الفرح والحزن، الغضب والرضا، التعجب والاستفهام وغيرها من الانفعالات العاطفية وهذا يساعده على بلوغ وفهم المعنى المراد عند قراءته بسهولة، كما يؤدي به إلى تذوقه وقد يصل به الأمر إلى الحكم على ما يقرأ ونقده. وعليه القراءة لم تعد فقط عملية التعرف على الرموز وتفسيرها بل صارت وسيلة للتعرف من خلالها على مختلف العلوم والثقافات والفنون وهذا ما أكده محمد صالح في تعريفه.

ج- أهمية القراءة في المجال التعليمي:

القراءة، هذه الوجهة المنيرة لفكر الإنسان، والمعينة في تكوين شخصيته، والرابطة بينه وبين العالم وما يحتويه من قضايا وأحداث سواءً قديما أم حديثا، فهي تحتل أهمية عظيمة في حياته بصفة عامة، وفي مراحله التعليمية التعلمية بصفة خاصة، حيث تتمثل أهميتها في هذا المجال في:

- "القراءة توسع خبرة التلاميذ وتنميهم، وتنشط قواهم العقلية، وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم دافع الاستطلاع، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين."[2]

---

[1].عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، لبنان، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016،ص63.

[2]. مراد علي عيسى سعد ووليد السيد أحمد خليفة، كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي؟، الاسكندرية، دار الوفاء، ط1،2007،ص77.

- "تمكن الفرد من أن يصبح ذا أثر ملموس في الحياة الاجتماعية، لأنها تغرس فيه توجها إلى جانب معين من الجوانب المفيدة للمجتمع، النافعة للأمة"[1]، وهذا ما تسعى إليه المنظومة التربوية من خلال المناهج المعاد كتابتها بالتركيز على ترسيخ القيم والمبادئ لدى المتعلم الأخلاقية منها والاجتماعية والأدبية وغيرها من خلال النصوص القرائية المدرجة في الكتب الدراسية.
- القراءة تساعد المتعلم على التفوق في المواد الدراسية كلها، خاصة إذا كان متقنا لمهاراتها، وتجعله يحتل مراكز متقدمة في مجتمعه وبين زملائه.[2]
- التدرب على القراءة والتعود عليها يحسن من نطق المتعلم للغة ويجعله سليما.
- توسع دائرة معارفه، فيصبح المتعلم مدركا لما حوله وملما بكل ما جاء به الإنسان من علوم في مختلف التخصصات، والقصص والأحداث التي وقعت عبر التاريخ، والتعرف على منجزات الحضارات السابقة.
- "الارتقاء بسلوك الطالب من خلال قراءاته لسير العظماء من القادة والمفكرين، فيتخذ من سلوكهم الإيجابي قدوة يحتذيها"[3]
- تمكن المتعلم من ربط الحقائق، واسترجاع المعلومات عند الحاجة إليها، كما تساعده في حل المشكلات التي تواجهه انطلاقا من قراءته لمختلف المواضيع.
- القراءة وسيلة من وسائل الاستمتاع، تكسب المتعلم متعة ولذة تصل به إلى التفاعل مع المقروء وتمثيل لمعانيه المختلفة.
- تقوي ثقة المتعلم بنفسه، خاصة في القراءات الجهرية بين المتعلمين.

---

[1]. سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلمي، الأردن، دار الأمل، ص24.

[2]. ينظر عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، لبنان، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016، ص66.

[3]. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية، عمان، دار اليازوري العلمية،2007، ص100.

ثانيا: أنواع القراءة:

هناك العديد من الأنواع، ولكن سوف نذكر البعض منها التي تخدم البحث وهي: القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، قراءة الاستماع.

أ- القراءة الصامتة:

تعرف بأنها:" العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت، أو همهمة، أو تحريك شفاه."[1]

فهذا النوع من القراءة يقوم على تمييز الحروف واستيعاب معانيها دون الحاجة إلى استخدام أجهزة النطق، كما أنها" لازمة وضرورية كمقدمة لإجادة القراءة الجهرية، إذ ينبغي أن تسبق الصامتة الجهرية إقرارا للمعنى في ذهن القارئ وتسهيلا لسلامة النطق بالكلمات والعبارات"[2]، لذلك هي مفيدة جدا في تعليم المتعلمين لما لها من مزايا عديدة.

فالقراءة الصامتة تجعل الفرد ينتبه ويركز على فهم المعنى دون الاهتمام باللفظ، كما أنها لا تتعبه؛ لأنها محررة من أعباء النطق، ومن مراعاة تشكيل الكلمات وإعرابها، وإخراج الحروف من مخارجها إخراجا صحيحا مما يشعر القارئ بالمتعة والسرور وبخاصة أنها تتم في جو يسوده الهدوء.[3]

ترمي القراءة الصامتة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أهمها:

- زيادة رغبة المتعلمين على القراءة وتذوقها، وكذا تعويدهم على السرعة والدقة في فهم المقروء.
- تخزين القارئ أكبر قدر من المفردات، والأفكار والمعاني، والمعلومات التي يقرؤها.
- حفظ أشكال من الأدب الرفيع للاستفادة منها في التعبير الشفوي والكتابي.[4]

---

[1]. عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان، دار الفكر، 2003، ط2، ص201.

[2]. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص190.

[3].ينظر سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص144.

[4].سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص144.

– القراءة الصامتة تشغل المتعلمين جميعا، وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع، وفيها مراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.[1]

ب- القراءة الجهرية:

تعرف بأنها:" نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويتم التركيز عليها في الصفوف الأربعة الأولى"[2]

فهي بذلك عملية تحول الرموز الكتابية الملتقطة بالعين إلى ملفوظة منطوقة، مع تمييز معناها والإفصاح عنها حتى يدركها المستمع الذي يصبح مستقبلا لما يلقيه عليه القارئ (المرسل).

وبذلك فهي تتشكل من ثلاثة عناصر:

- رؤية العين للمادة المقروءة.
- الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
- نطق المادة المقروءة وإدراك وفهم معناها[3].

كما تعد القراءة الجهرية أصعب نوعا ما من القراءة الصامتة لأنها تستدعي من القارئ بذل الجهد في النطق بالمقروء مع مراعاة قواعد التلفظ الصحيح، وتمثيل المعنى، لذلك هي من الأوليات الضرورية في تعلم القراءة، وعليه " أن يكثر المدرس منها ويجعلها أساسا صالحا لتدريب التلاميذ، فإنه باعتماده عليها يستطيع أن يكشف عن صعوبات النطق لديهم وما في جهازه من عيوب..."[4]

---

[1]. ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000م، ص116.

[2]. سلوى مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ص146.

[3]. ينظر محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الإبتدائية، ص105.

[4]. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص196.

تتميز القراءة الجهرية بعدة مزايا، أهمها:

- أن لها طريقة خاصة في اختصار الزمن، فالوقت الذي يقرأ فيه شخص ما نصا، أو خبرا، أو قصة، فإن المضمون يصل إلى كل من يصل إليه صوت القارئ؛ أي أننا نكون قد جعلنا زمن قراءة النص زمنا واحدا، يصل فيه مضمون الكلام المقروء إلى جميع الأشخاص.

- وللقراءة الجهرية أثر واضح في تكامل المواقف التعلمية. ذلك أنه عند قراءة موضوع ما قراءة جهرية، يطلب من أحد الطلاب أن يقرأ فقرة أو فقرتين، ثم يقرأ عدد آخر من الطلاب سائر فقرات الموضوع؛ فيكون التكامل التعلمي واضحا في هذا الموقف القرائي.

- هي أمثل من سائر أنواع القراءة في قراءة الشعر، وحتى في قراءة القرآن الكريم، فإنها أفضل منزلة، وأعظم أثرا.

- يبرز جانب التعلم بالقدوة في القراءة الجهرية، وذلك عن طريق تمثل المتعلم لقراءة المعلم، وضبطه، وإتقانه.[1]

ج- قراءة الاستماع:

تعرف بأنها:" العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني، والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ، والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جاهرة، أو المتحدث في موضوع ما، أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة. وهي في تحقيق أهدافها تحتاج إلى حسن الإنصات، ومراعاة آداب السمع والاستماع، كالبعد عن المقاطعة، أو التشويش، أو الانشغال عما يقال."[2]

انطلاقا من التعريف نستخلص بأن قراءة الاستماع لا ترتبط بالبصر فقط بل بالاستماع أيضا مع التركيز بدقة لإدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة،

---

[1]. ينظر سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلمي، ص32.

[2].عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، عمان، دار الفكر، 2000م، ط1،ص326.

ونجد هذا النوع من القراءة مفعل في المجال التعليمي، بحيث نجد المعلم يقرأ نصا على المتعلمين الذي يكون أمام أعينهم يتابعونه أو يستمعون إليه فقط دون رؤية المادة المقروءة.

تتميز قراءة الاستماع بعدة مزايا، أهمها:

- تمرين التلاميذ على الانتباه وحصر الذهن وحسن الإصغاء وسرعة الفهم مع الإحاطة بمعنى ما يسمع.
- تعرف الفروق الفردية بين التلاميذ والكشف عن مواهبهم المختلفة.
- الوقوف على مواطن ضعف التلاميذ والعمل على علاجها[1].

وعليه، قراءة الاستماع تجعل المتعلم يتعود على إتقان القراءة ومتابعة الكلام المسموع، وتربيه على آداب الحوار وحسن الإنصات.

ثالثا: أثر القراءة في اكتساب اللغة العربية (السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا)

اللغة العربية، هذه اللغة الفريدة بكثرة مفرداتها وثوابت قواعدها، وإعجاز معانيها، وسلاسة تراكيبها، ومحاسن أصواتها، لمن الأحرى إكسابها لمتعلميها باستغلال مختلف الطرق والتقنيات الفعالة للوصول بها إلى أعلى المقامات.

وتكتسب اللغة بامتلاك المهارات الأربع، من بينها: القراءة كما أشرنا سابقا التي لها دور مهم وأثر بالغ في تنمية مستوى المتعلم، وتمكنه من اكتساب الملكة اللغوية التي يعرفها الدكتور صالح بلعيد بقوله:" الملكة اللغوية هي التحكم بالقوة في البنى الأساسية للغة الأم أو لغة الهدف، وتحصل بشكل طبيعي أو عن طريق الانغماس والتدرج وكثرة المحفوظ وجودته، فملكة البلاغة العالية الطبقة في جنسها مثلا، إنما تحصل بحفظ العالي في طبيعته من الكلام"[2].

---

[1]. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص 202.

[2]. صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر، دار هومة، 2010، ص61.

*. محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات، 2016، ص16.

من خلال هذا التعريف يمكن استخلاص أن اكتساب الملكة اللغوية يشمل التحكم في جميع مستوياتها التي سماها الدكتور صالح بلعيد بالبنى الأساسية، وإذا ما ربطناها بمهارة القراءة نلفي لها أثرا في تنميتها (المستويات اللغوية) حتى يتحسن مستوى المتعلم بصفة عامة، وعليه اخترنا مستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط (المناهج المعاد كتابتها) حيزا للتطبيق وتوضيح ذلك، حيث تتمثل هذه المستويات في:

1- **المستوى الصوتي:** والذي يعنى بالخصائص الصوتية المختلفة للحروف وضوابط نطقها ورسمها، بالإضافة إلى دراسة مخارج الحروف وغيرها من المواضيع التي تخص هذا المستوى، وما يهمنا في هذا السياق هو أثر القراءة في تنميته، حيث تحسن من نطق المتعلم للحروف والتعرف على مختلف الظواهر والخصائص الصوتية مثل المد والتنوين، والانفعال مع المقروء بتلوين الصوت بوساطة النبر والتنغيم لتمثيل المعنى أكثر، وبذلك تكون قراءة أدائية معبرة.

ولو عدنا إلى كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط نجد نص" قلب الأم"* لعلاء الدين حمزة المبرمج لتعليمه من خلال ميدان فهم المكتوب نشاط القراءة المشروحة، فإن المتعلم بعد قراءته قراءة صامتة سيحاول استيعابه لاستخلاص الفكرة العامة، وبعد قراءته قراءة جهرية، سيساعده ذلك على تحسين نطقه، واكتشاف مختلف الظواهر الصوتية مثل: التنوين في الكلمات الآتية: امرأةً، عجوزًا، طبيبًا..... كذلك المد مثل: رامي، ابنها، الريفي.... والملاحظ أيضا أن النص مليء بالعواطف الجياشة المعبرة، مما سيجعل المتعلم ينفعل مع مختلف الأساليب مثل: آه ...كم أشتاق إليه، هذه العبارة الواردة في النص التي تدل على شدة الوجع، وأيضا التعجب في قول الكاتب: كم أنت رحيمة ورائعة! والاستفهام في قوله: أين ابنك الوحيد رامي؟، وطبعا يتمكن المتعلم من ذلك بتوجيه من المعلم وملاحظاته أثناء قراءتهم ليمكنهم من بلوغ هذه المهارة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

2- **المستوى المعجمي:** وهو يختص" بالمفردة مستقلة عن التركيب، ولكنه لا يتجاهل ما يمكن أن تحمله المفردة من معان جزئية"[1]، وفي المجال التعليمي القراءة تثري الرصيد اللغوي للمتعلم بحيث يتعرف على عدة مترادفات ويكتسب مفردات جديدة، مثل ما نجده في نص قلب الأم الذي ذكرناه سابقا، سيكتشف المتعلم بعد قراءته للنص ومناقشة معانيه مع المعلم على شرح بعض المفردات والمبينة في عنصر أفهم كلماتي وهي: المتصدع: به شقوق، حوائجها: أغراضها، أجهش بالبكاء، تهيأ له، وهو بدوره سيبحث عن معاني مفردات أخرى باستعمال القاموس وهي مذكورة في عنصر أشرح كلماتي وهي : أنبته، بارئها، وعليه القراءة ستفيده أكثر في تنمية هذا المستوى.

3- **المستوى الصرفي:** وهو يعنى بالمسائل الصرفية المختلفة، وفي الأساس هناك علم يسمى بعلم الصرف "الذي يبحث فيما يقع في الكلمات (الجذور) من تغيير هدفه بناء كلمات جديدة"[2]. وما إذا ربطنا مهارة القراءة وفعاليتها في تنمية هذا المستوى؛ نجد فعلا بأن المتعلم يتعلم الكثير مثل: التذكير والتأنيث، الميزان الصرفي للفعل، الجمع... ومثال ذلك دائما نص "قلب الأم" ما نلاحظه مثلا كلمة عجوزا التي جاءت في عبارة" كانت أم رامي امرأة عجوزا وحيدة" تطلق على المرأة في حين البعض من المتعلمين يظنها أنها تطلق على المذكر، فبتوجيه من المعلم يدرك المتعلم هذه المعلومة الصرفية التي تفيده في توظيفها في إنتاجه للمكتوب، كما وردت في النص أنواع من الجموع مثل: مجوهرات، الليالي، أحزان، آلام.... إلى غير ذلك من مختلف الصيغ الصرفية الواردة في النص.

4- **المستوى النحوي:** الوقوف على أواخر الكلمات وضبطها أمر بغاية الأهمية أثناء القراءة، فهذا يسهم في تنمية مستوى المتعلم نحويا، ويساعده على معرفة

---

1. ابن حويلي الأخضر الميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، الجزائر، دار هومة، 2010، ص45.

2. إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، عمان، دار المسيرة، 2009، ط2، ص67.

وظيفة الكلمة في الجملة، كما يصبح فصيح اللسان، وهذا ما يسعى إليه أهل العربية درءا للحن، ومن الأمثلة الموجودة في نص "قلب الأم": فدخل الجامعةَ (مفعول به)، فسألتها جارتُها (فاعل).

وزبدة القول، من النتائج المتوصل إليها:

- القراءة مهارة ضرورية وامتلاكها يتطلب تعليما وتعلما دقيقا ليكتسب المتعلم اللغة بشكل أفضل وأحسن.

- المتعلم لا يكتفي بنصوص الكتاب المدرسي، بل يسعى إلى تطوير ذاته في القراءة بالمطالعة وخاصة إذا كانت مختلفة المواضيع، وهذا يتأتى بتحفيز المعلم له.

- القراءة وسيلة تنمي معارف الإنسان، وتهذب سلوكه، وتقوم لسانه.

وفي الأخير يبقى هذا البحث بداية لمشروع يحتاج إلى دراسة ميدانية بالاحتكاك مع المتعلمين مع مراعاة الفوارق الفردية فيما بينهم لتظهر النتائج بصورة واضحة حول الموضوع.

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم محمود خليل، في اللسانيات ونحو النص، عمان، دار المسيرة، 2009، ط2.
2. ابن حويلي الأخضر الميدني، المعجمية العربية في ضوء مناهج البحث اللساني والنظريات التربوية الحديثة، الجزائر، دار هومة، 2010.
3. ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق.ر.أ)، بيروت، دار صادر، ط3، 1994، مج1.
4. سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلمي، الأردن، دار الأمل.
5. سلوى يوسف مبيضين، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، عمان، دار الفكر، ط1، 2003.
6. صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، الجزائر، دار هومة، 2010.
7. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، عمان، دار الفكر، 2000م، ط1.

8. عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، لبنان، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016.

9. عبد الفتاح حسن البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمـــان، دار الفكر، 2003، ط2.

10. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

11. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتهـــا المســـلكية وأنماطها العملية، القاهرة، دار الفكر العربي،1998.

12. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة ريـــاض الأطفـــال والمرحلـــة الإبتدائية، عمان، دار اليازوري العلمية،2007.

13. محفوظ كحوال وآخرون، كتابي في اللغة العربية السنة الأولى من التعلـــيم المتوسط، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات، 2016.

14. مراد علي عيسى سعد ووليد السيد أحمد خليفـــة، كيـــف يـــتعلم المـــخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي؟، الاسكندرية، دار الوفاء،2007، ط1.

دور الصحافة المكتوبة في تطوير الفصحى ونشرها
_ بين رواد الصحافة وصحفيي اليوم _

الأستاذة بن أكنيو نبيلة
جامعة لونيسي علي، البليدة 2.

بعد مرور الوطن العربي بفترة جمود وضيق في الأفق؛ شهد نهضة علمية استطاع أن يستفيد فيها من التحام الثقافة الشرقية بالثقافة الغربية، ولم تكن اللغة بمنأى عن ذلك الجمود ولا عن تلك النهضة، ومن الوسائل التي حملت على عاتقها النهوض بالعرب واللغة العربية لتواكب عصرها الصحافة المكتوبة.

لم تفقد هذه الوسيلة أهميتها في ساحة الإعلام إلى يومنا، ويعود ذلك إلى قدمها وعراقتها من جهة، ومن جهة أخرى تمثل قداسة المكتوب الذي يتميز بخصائص لا تتوفر في المسموع أو المرئي، " فنجد أن الصحيفة اليوم تشكل أحد العناصر الاساسية للحياة الفكرية والثقافية عند الشعوب نظرا لسهولة الحصول عليها وإمكانية قراءتها في كل زمان ومكان، كما أن للكلمة المطبوعة مزايا عديدة فهي أكثر ثباتا في الذاكرة وذات تأثير طويل المدى"[1].

إضافة إلى ما لها من مميزات أخرى " فالصحافة المكتوبة تشغل موقع الصدارة، بحكم أنها تتميز بقوة تأثيرها على الجماهير فلا يختلف اثنان في أن الصحافة المكتوبة هي إحدى أهم

وسائل الاتصال الجماهيري، بل كانت إلى عهد قريب أهم القنوات على الإطلاق قبل ان يحدث الازدهار في مجال الإعلام المرئي(التلفزيون) ومن هذا كانت الصحافة

---

[1] _ سامية عواج، الدور الثقافي للصحافة المكتوبة _ نموذج مقترح لركن ثقافي ناجح_، مجلة العلوم الاجتماعية العدد 19، 2014، ص: 228.

ومازالت أداة ضرورية من أدوات صنع الرأي العام وتوجيهه في مختلف المجـــالات لانها تتجاوز حدود الاخبار إلى التحليل والتعليل والنقد والتقويم وفتح المجال للنقاش في كبريات القضايا التي تطرح محليا وإقليميا ودوليا مما يمكن معه فتح إمكانيات لإبـــداء الرأي والرأي الآخر" [1].

ولهذا يتخذ موضوع دراسة لغة الصحافة المكتوبة وتأثيرها على المتلقي أهميـــة كبيرة، فالمكانة التي تحتلها الصحيفة عند القارئ تجعل منها موردا أساســـيا للغتـــه على كل المستويات " فما دام للصحافة هذا الاحترام والثقة فإن تأثيرها في العقـــل والوجدان يكون أبلغ من غيرها من وسائل الإعلام، وينظر القارئ إلى نصوصـــــها اللغوية على أنها من المسلمات التي لا يتطرق إليها الشك، ومادام لكـــل صـــحيفة كتابها ومحرروها وتقاليدها اللغوية فإنه يكون لها _ فـــي النتيجـــة _ شخصـــيتها اللغوية وقاموسها اللغوي وأساليبها اللغوية، ومتى أكثر القارئ من التمـــرس فـــي قراءة هذه النصوص، فمن الطبيعي أن يألفها ويعتقد بصحتها ثم يتداولها من حيـــث يدري أو لا يدري، وتستقر في ذهنه وذاكرته وتترك أثرها على أساليبه وعباراته"[2]

وإذا كنا نتحدث عن الدور الذي أدته الصحافة المكتوبة تجاه اللغة العربية فلا بـــد أن نعلم بأن العربية لم تظهر بأوج عطائها منذ أول ظهور للصحافة العربية بل" تـــدرجت لغة الصحافة من ركاكة العصر الذي ظهرت فيه، إلى القوة والفصاحة حين شـــارك فـــي الكتابة الصحفية أدباء كبار أمثال العقاد والمازني والرافعي وطه حسين الذي كتب للصحافة بأسلوب يقوم على الوظيفة الهادفة والوضوح والإشراق من غير إغراق، وهو الأســـلوب الذي يقوم على التناغم والتوافق بين الكاتب وقرائه في الاتصال اللغوي"[3].

---

[2] _ المرجع نفسه، ص: 227.

[2] _ صلاح محمد محمود جرار، الصحافة والأمن اللغوي، ملتقى دور التعليم والإعلام في تحقيـــق أمن اللغة العربية

مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص: 213.

[3] _ فادية المليح حلواني، لغة الإعلام العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد 31، العـــدد 3، 2015، ص: 16_ 17.

لقد أولى كبار الكتاب اهتماما كبيرا بالكتابة الصحفية والنشر، فهؤلاء " الشـوام قد هاجروا إلى مصر راغبين في حرية القلم والنشر، وقـد أسـهموا فـي حركـة الطباعة والنشر والصحافة لتعزيز النهضة الأدبية والثقافيـة، إذ أنشـئوا المطـابع ودور النشر التي اهتمت بطباعة الصحف والمجلات مثل مطبعة الأهـرام 1875 التي قامت على يد سليم تقلا وأصدرت جريدة الأهرام بمشاركة أخيه بشـارة تقـلا منذ عام 1876، ومطبعة الهلال 1890 التي صدرت عنها مجلة الهـلال بجهـود جرجي زيدان، ومطبعة المقتطف 1885 المشهورة بإصدار مجلة المقتطف ليعقوب صروف وفارس نمر...الخ"[1].

ولقائل أن يقول إنه لمن البديهي أن يهتم بالصحافة كتاب وأدباء يجعلونها منبرا لنشر أعمالهم، ولكن الحقيقة أن الاهتمام بها تجاوز الأدباء إلى علماء اللغة ويكفينا أن نذكر اسم أحمد فارس الشدياق الذي " سافر إلى مصر عام 1825 ليتلقى اللغـة والأدب عن علمائها وكان على اتصال برفاعة الطهطاوي فمنحه فرصة التحريـر في جريدة الوقائع المصرية...ودعي بعد ذلك إلى الآستانة وأصدر بهـا صـحيفة الجوائب عام 1860، حيث حققت نجاحا هائلا على مدى ربع قـرن" [2]، فالشـدياق قبل أن يكون صحفيا هو عالم لغة ومعجمي ساهم في الترجمة والتوليـد وإحيـاء القديم من الكلمات العربية، فقد " فضل كلمة معمـل أو مصـنع علـى فبريقـة أو كارخانة وكلمة مستشفى على بيمارستان وسيارة على أوتوموبيـل وهـاتف علـى تلفون...الخ"[3]. ولنا أن نتصور دوره في نشر هذه الكلمات إذا استغلها في الكتابـة الصحفية، بل لعل ذلك ما رسخها في لغتنا لحد اليوم، ولم يقتصر الفضل في خدمة اللغة العربية بواسطة الصحافة المكتوبة على الكتاب والأدباء واللغويين، بل شـمل

---

[1] _ توشيوكي تاكيدا، جهود رواد النهضة والمجامع اللغوية في إحياء اللغة العربية وتحديثها فـي العالم العربي الحديث

مجلة دراسات العالم الاسلامي، العدد 5، 2012، ص: 34.

[2] _ المرجع نفسه، ص35.

[3] _ المرجع نفسه، بتصرف، ص: 36.

كل صحفي كان في احتكاك باللغة والمجتمع معا بحكم وظيفته، فمسؤوليته التعبير عما يدور داخل المجتمع وخارجه من أحداث وقضايا بلغة مستوفية، مع ما تتطلبه الصحافة من سرعة، فكان لابد أن يجد نفسه في خضم الإبداع اللغوي بكل أشكاله بطريقة موازية لما يبذله المختصون في اللغة من جهد بل أنهم ربما تجاوزوهم "فلم تستطع مجامع اللغة العربية مواكبة احتياجات الصحافة اللغوية، ولم يعر كثير من الصحفيين جهود هذه المجامع أي اهتمام، فدخلت لغة الصحافة آلاف الألفاظ والتراكيب التي لا نعرف لها واضعًا ولا صانعًا أصبحت من صميم اللغة وثروتها الواسعة ...هي من عمل رجال الصحافة وابتكارهم، إما بالترجمة وإما باستعمال المجاز والاستعارة توسعًا في دلالات الكلمات"[1]، وبهذا أغنى الصحفيون اللغة العربية وجددوها بما يتناسب ومتطلبات العصر بل أن " عبد الله كنون الذي ألف كتاباً عنوانه **الصحافة وتجديد اللغة** أشار فيه– حسب د سامى الشريف ود .أيمن منصور ندا "إلى أن أكبر تطور عرفته لغتنا العربية في عصرنا الحاضر كان على يد الصحفيين، ومحررى الصحف، وهذا التجديد في اللغة الذي نجده في عمل الصحافة كما يشير إلى ذلك عبد الله كنون، هو تطور لها باحتضان ما جد من المعانى والأفكار ومن غير تبديل ولا تغيير في القواعد والأحكام وتلك هي البراعة فى الأداء والمقدرة على التعبير اللتان أوجدتهما الصحافة ولغة الصحفيين"[2].

وقد ذهب البعض إلى أن "نمو اللغة في المجتمع وإشاعة مستوى لغوي معين يتوقف على وسائل الإعلام وسياستها اللغوية"[3]، وهذا ما يبدو أن الصحافة العربية قد

---

[1]_ محمود خليل ومحمد منصور وهبة، إنتاج اللغة الإعلامية في النصوص الإعلامية، جامعة القاهرة، مركز التعليم
المفتوح، 2002، ص: 37.

[2]_ محمد أبو الوفا عطيطو أحمد، اللغة العربية في الإعلام بين الواقع والمأمول، شبكة الألوكة www.alukah.net ص: 11.

[3]_ علي القاسمي، اللغة العربية في وسائل الإعلام، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 07، 2011، ص: 115.

انتهجته فعندما "أخذت الصحف في الظهور في البلاد العربية في النصف الثـاني مـن القرن الميلادي التاسع عشر التزمت باستعمال العربية الفصيحة، وأدت هـي ووسـائل الإعلام الأخرى خدمات جليلة للغة والثقافة العربيتين"[1]، فكأن الصـحافة العربيـة قـد قررت أن تضع لنفسها نهجا هو خدمة اللغة العربية وتطويرها ونشرها بـين القـراء، فكان أن وضعت المواطن العربي فـي حالـة انغماس لغوي غايته ترسيخ هذه اللغة السليمة لديه، ولعل هذا ما يفسر أن "الأدباء المشاركون في الكتابة الصـحفية يحرصـون على أن تكون لغتهم بسيطة واضحة رشيقة، لا تخرج عن الفصحى بشيء، لا في اللفظ ولا في التركيب، ولذلك تحاشوا غرابة اللفظ والتقعر في الأداء، حتـى لا يشـعر القـارئ أن الكاتب يتعالى عليه، وأنه يورد في كتابته مـا لا يعرفـه إلا الخاصـة، فتفقـد الصـحافة جماهيريتها، لأن اللغة آنذاك تصبح سدا يحول بين المتلقي والرسالة الإعلامية "[2]، ووفـق هذا المنهج ظهرت لغة إعلامية وسطية لا هي لغة الأوائل التي لم يعد المواطن العربي يفهم منها الكثير ولا هي لغة الشارع التي نزلت بالعربية إلى مستوى ركيـك" فعـدت الصحافة أفضل مدرسة لإكسابنا الفصحى أو تعميق هذا الاكتساب

وترسيخه.."[3]، وكان الصحفيون الرواد على وعي تام بدورهم التعليمي " فقد كان لدوريات رسمية، وأخرى حكومية لها أهداف تعليمية، ودوريات غير حكوميـة، دور كبير في تكوين المصطلحات وألفاظ الحضارة ونشرها، وجعل قدر كبير منها رصـيداً جديداً للعربية الفصحى في العصر الحديث"[4]، هذه الأهداف التعليمية هي التي جعلت موضوع الصحافة المكتوبة جديرا بالحضور في هذا اليوم الدراسـي المخصـص

---

[1]_ المرجع نفسه، ص116.

[2]_ فادية المليح حلواني، لغة الإعلام العربي، ص: 17.

[3]_ نسيم الخوري، الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسـات الوحـدة العربيـة، بيروت، 2005 ص: 269.

[4]_ عماد عليان محمود المصري، وسائل الإعلام والتنمية اللغوية، اليوم الدراسي: اللغة العربيـة والإعلام، تنظيم الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين فرع فلسطين بالتعاون مع قسمي اللغة العربيـة والصحافة والإعلام بالجامعة الاسلامية بغزة والمكتب الإعلامي الحكومي، 2013، ص: 36.

لمعالجة مفهوم مهم في مجال التعليمية وهو مفهوم الانغمـــاس اللغـــوي، ودون أن نتحدث عما يعنيه هذا المصطلح بالتفصيل ننطلق من إشارة الأستاذ عبـــد الـــرحمن الحاج صالح إليه في حديثه عن الملكة اللغوية حيث قال أن "الملكة اللغوية لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صـــوت أو لغـــو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الجو الذي يسمع فيه غيـــر هـــذه اللغـــة فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغـــات فلابـــد أن يعيشها وأن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطـــق بغيرهـــا وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة"[1]. فـــإذا حمـــل الصحفي أو الجريدة على عاتقهما تعليم القارئ الفصحى ونشر الفصـــحى لا غيـــر رأينا جريدة فصيحة وكتابا فصحاء، وإذا لم يحملا هذا الهم بـــل كانـــت غايتهمـــا تجارية أو إعلامية فحسب رأينا ما نراه اليوم من تلون الجرائد بمختلف اللهجـــات والعاميات التي تغرق القارئ في المستوى الأدنى للغة كما سماه فارغسون.

وفي هذا السياق كلام قيم لإبراهيم اليازجي عن دور الجريدة فـــي وضـــع القـــارئ والكاتب معا في انغماس لغوي فصيح نقرأ منه قوله: " تقدم لنا في الجـــزء الأول مـــن مجلة الضياء كلام في بيان موضع الجرائد من الأمة وما لها من التأثير فـــي مـــداركها وأذواقها وآدابها ولغتها وسائر ملكاتها ولاسيما مع كثرتها وانتشارها في عهدنا الحـــالي حتى أصبحت بحيث تصدر الألوف منها كل يوم وتوزع بين أيدي القراء فيتناول كـــل قارئ منها على حسب وسعه واستعداده، وليس من ينكر أن ذلك كان سببا في انتشـــار صناعة القلم عندنا وتدريب الكتاب على أساليب الإنشاء واقتباســـهم صـــور التراكيـــب المختلفة، وإحياء كثير من اللهجة الفصحى حتى بين عامة الكتاب، ممـــا آذن بانتعـــاش اللغة من كبوتها وأحيى الآمال في عودها إلى قديم رونقها، بل إذا تفقدت الجرائد أنفسها

---

[1] _نقلا عن: مناع آمنة، يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد 1، المجلد 9، 2016، جامعة غرداية، الجزائر، ص: 1054

وجدتها قد انتقلت إلى طور جديد من الفصاحة وجزالـــة التعبيـــر"[1]، فالجرائــد حســـبه وضعت الكتاب والقراء معا في بحر اللغة العربية، وهو انغماس في أعلى مســتوياته، ليتدرب الأولون عليها ويستلهم الآخرون منها.

ولنأخذ نموذجا من جريدة الجوائب ونتمعن في لغتها.



عدد في يوم الجمعة في ذ جزن الافرنجي ـ حزيران
٥٢ ٩ ٦

سنـــة ه ١٢٧٨ سنـــة م ١٨٦٢

﴿ الحوادث الداخلية ﴾

قد كنا ذكرنا البارجة التي نجز انشاؤها في الترسانة العامرة في موضع يقال له بايندلي قواق والان نذكر انه في اليوم الاثنين الماضي توجه مولانا السلطان المعظم ولي النعم لمشاهدة تنزيلها في البحر وتوجه ايضا الوكلاء الفخام والمأمورون الكرام فنزلت بحوله تعالى سالمة وزينت لها البوارج السلطانية واطلقت المدافع وكان يوما مشهودا وعيدا سعيدا جعل الله ايام مولانا كلها اعيادا وزاده من فيض مواهبه عزا واسعادا وهذه السفينة ذات طبقتين وقد اطلق عليها اسم يك نصرت ومعنى اليك رسول وقد عربته العرب فقالت فيج فتكون حقيقة المعنى فيج النصرة

كانوا نازلين في وادي سيوزو ناحية بليجا ولوبيتا بجاه نحو ستة آلاف من طغاة الجبل الاسود وعمدوا الى المقاتلة فبادرتهم العساكر بتلك البسالة التي عرفوا بها فوهن عزم الطغاة وانكسرت شوكتهم فجعاءهم مدد اكثر من الف لكنهم لما علموا انهم لايطيقون الثبات لدى تلك الحماسة تركوا قرى مرتين ووادينى وسلو فسدينى وغلرندشى وغيرها وقد كانوا متحصنين بها لكون اكثر بنائها من الحجر وذلك بعد ان احرقوا ثمانمائة وتسعين بيتا ثم تشتتوا وولوا الفرار في اعالى الجبل التي لم يبق لهم مأمن سواها وبلغ من صرع منهم في المعركة خمسمائة نفس وعدد الجرحى اكثر من الف فاما من فقد من العساكر السلطانية فكان سبعة وخمسين وعدد الجرحى

سكانها من الافرنج وكانت ايضا في السابق جرداء لا تقع العين منها على موضع انيق والآن صار الماشي فيها يمشي في طرق طويلة تحت ظل الشجر الوارف

علم من اخبار ادرنه ما يستبشر به غاية الاستبشار من جهة تربية دود القز فيها وفيما جاورها ايضا على مدى اكثر من خمسة عشر فرسخا فانها قد بلغت غاية الاتقان واقصى النجاح لاسيما وان هواء ذلك القطر في غاية الجودة وورق التوت صحيح ناضر وهو وغيره من المحصول كثير جدا وكذلك حصل تقدم في بناء مقر جديد لحكومة البلاد فان والبها المفخم محمد باشا القبرسلي لايفتر كل يوم عن ان يتفقد هذا البناء ويحث على انجازه واجادته كما هو دأبه في كل ما يباشره من الامور اذ يبذل فيه الجهد

إن القارئ لهذا الخبر المعنون في إطار الحوادث الداخلية لا يحس أنه يقرأ خبرا صحفيا بل نصا أدبيا إضافة إلى لغته الراقية اشتمل حتى على البـــديع، وهــذا مـــا يجعلنا نستنتج أن الصحافة كانت سليلة الأدب " فالصحافة قبل ظهور مدارس علوم الإعلام والاتصال لم تكن لها فنونها ولغتها وأسلوبها وتقنياتها وجمهورها ووســـائلها المختلفة، بل كان كل ذلك مرتبطا بالأدب، حيث كانت المعالجة الصحفية أقرب منهـــا إلى المعالجة الأدبية، خاصة من حيث اللغة والأسلوب"[2].

---

[1]_ ابراهيم اليازجي، لغة الجرائد، الطبعة الأولى، مطبعة مطر، مصر، 1961، ص: 2.

[2]_ محمد لعقاب، الأدب والصحافة: لغة الصحافة وأسلوب الكتابة الصحفية، اللغة العربيـــة فـــي الصحافة المكتوبة المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص: 113.

لم تستمر الصحافة على النهج الذي سار عليه الأوائل، فما لبثت لغتها أن فقدت حرص الصحفيين عليها وعلى سلامتها فانتشرت فيها الأخطاء وغزاها الدخيل واحتلت العامية جزءا كبيرا منها، خاصة مع تطور الإعلام وظهور الإذاعة والتلفزة، والظاهر أن العامية كانت جزءا من الإذاعة والتلفزة منذ ظهورهما وكانت مقبولة فيهما عكس ما كان عليه الأمر في الصحافة المكتوبة يقول محمد حسان الطيان "ولم يقتصر الأمر على وسائل الإعلام المسموعة أو المرئية، بل تعداه إلى وسائلنا المكتوبة المقروءة، فانتشرت الكتابة بالعاميات المختلفة في الجرائد والمجلات، وإذا كانت الأهرام وهي من أقدم جرائدنا العربية وأعرقها تنشر أحيانا قصصا باللهجة العامية فما بالك بغيرها من الجرائد والمجلات المحلية المنتشرة في ربوع وطننا العربي الكبير؟ لقد غزت العامية كثيرا منها وباتت لا تخلو من صفحات كاملة تخصص للشعر المحكي" [1]، وإذا كان الباحث هنا يتحدث عن الشعر المحكي وهو فن أدبي معروف فإننا نتكلم عن أنواع من النصوص لا تعرف لها هوية ولا اسما فتحت لها الجرائد الجزائرية باب النشر فاختلطت فيها العامية بالفصحى وربما غلبت العامية في شكل لهجات محلية يصعب على الجزائري من مناطق أخرى فهمها فما بالك بالقارئ العربي من دولة مختلفة، ولنورد جردنا لنص صحفي نشرته جريدة الشروق[2] بعنوان شعبان في رمضان لكاتبه عمار يزلي سنة 2008 وهو نص نشر في شهر رمضان فحسب، مع العلم أن هناك نصوصا أخرى تنشر على مدار السنة تمثل العامية فيها نسبة لا بأس بها، بل أن العامية تنطلق من واجهة الجريدة ومن صفحتها الأولى لتحمل العناوين كلمات عامية ذات دلالات وإيحاءات اجتماعية، وهي الدلالات التي جعلت المدافعين عن استعمال العامية في الصحافة يبررون اللجوء إليها بكونها أقرب إلى المتلقي وأكثر تأثيرا عليه من الفصحى لأنها جزء من استعماله الفعلي للغة في حياته الواقعية، ولا يختلف توظيف العامية في الصحافة المكتوبة بين الجزائر وغيرها من الدول العربية إذ لاحظنا الظواهر نفسها في جرائد مصرية وتونسية ولبنانية ومغربية ليس المقام كافيا هنا للتطرق إليها كله، لذا اكتفينا بنموذج من جريدة الشروق الجزائرية.

---

[1] _ محمد حسان الطيان، اللغة العربية والإعلام، المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، 2013، ص: 12.

[2] _ ورد هذا الجدول في رسالتنا المقدمة لنيل شهادة الماجستير، العامية في الجرائد الجزائرية اليومية _ دراسة لغوية ولغوية اجتماعية لأعمدة الخبر والشروق اليومي، جامعة الجزائر، 2012، ص: 176_ 184.

الألفاظ والأساليب العاميّة	رقم الـ	عنوان	التاريخ	رقم العد
– ويتركونني لوحدي «أفتّت الهدرة»! – واختلط مخي« بصباطي». – بل أني أيضا... « ما نعرفش نهدر»! ... الكلمة الأخيرة ... «نجيبها في الأول»! إذا قلت لأحد وبمشقة: أششششششش أشششششش حال راها السسس سسسس سس ...اعة!... ولم يرد علي أو يضحك، أردّ عليه: تتت تتتتتت ... تتتت ... ت ت ت ت تتتت ... ت. ت. تتتتتفو علي ... علي علي ...عليك! سألني صاحب المكتبة: يرحم بوك كيفاش راك تدير؟ قلت له: نق نقققق.. نقق... قول لهم أششش . شش. شstatic...	19	بائع المصاحف	الأربعاء: 03 - 09 – 2008 م. 03 رمضان 1429 هـ	2396
– فعوض ذلك عن السهر أمام التلفزيـــون لــيلا أو على مائدة « الدّومينو». – فقد كنت أحبّ « التمنشير في الناس». – ورحت أسأل مرافقي هذا الذي هو معي الآن إلى دار صديقنا هذا الذي لا نعرفه... قلت له: طز طـــز طز ... طزدام معععع معععع مردرادرا ... درادرا... هم...! أنت..._أنت... أنت... أنتاعي؟ – الله يرحم والديك يا أخي – بارك الله فيك ... من ساعة وأنا نحوس عليـــه! خرجت حتى للسيارة ... وتلفونيت للــدار... بـــالاك نكون نسيته ...وراني لاهط عليه ! الله يكثر خيرك !	19	طزدام أمستردام	الخميس: 04 - 09 – 2008 م. 04 رمضان 1429 هـ	2397

– فلم نعرف كم عدد النقود الموجودة فيها... هـــذو دراهم الماريكان؟ – ثم أردت أن أقول له: أنت مري...مري... مريض! تخلّي الكوكا.. في هوووهووولندا.. وتجي.. لل.. لل.. لل.. لل.. للهمّ تش تش تش تشرب مير.. مير.. مير..مير.. ميراندا؟!. لكن صاحبي تدخّل: خيار الناس نحن جئنـــا هنـــا لانتظـــار صديق قادم من فرنسا هذه الليلة.. معرفة خير!.. – ضيعنا 400 مليون سنتيم.. نزيدو نضيعوا عشا؟ – قصدنا فيلا الرّجل (عيسى بن موسى)..! دخلنـــا الفـــيلا .. وبدأت موجة الحسد! صاحبي قال لي: شـــوف شـــوف ولـــد الحرام.. هـــذه دار وإلا قصـــر؟... أجبتـــه: ششششـــش... ششششش.. وف... ولد الحرا.. الحرام! زوز.. زوز.. لواطا!.. –رد على صديقي والابن يسمع ويسجّل: زوج مرسيس	19	ولداكرااام!	السّبت: 06 - 09 – 2008 م. 06 رمضان 1429 هـ	2398
– حتى الخادمة السوداء التي التي كانت تأتي وتدبر لم تسلم من ألسنتنا: كح.. كح.. كح.. كح.. كححح.. كحلة.. لابسة لب.. لب.. لبيض.. تقو.. تق.. تقو.. تقول.. فري.. فريق.. سطي.. سطي.. ف!.. فيـــرد صاحبي: ولد الحراااام... شوف شوف التلفزيون.. تحسب روحك راك في السينما! .. قدّه قد الحيط. ثم أنقزه من تحت لتحت: ششش. شش. شوف.. لا بيسين! – شفت الماكلة كي دايرة؟... شفت المواعين كي دايرين؟ الفراشط... الخداما؟...لحم الخروف المشوي؟..الأنناس! الهندية نتاع هولندا.. (يقصد الأنـــاس).. البســـطاش.. المحامي..(يقصد الآفوكا...).	19	ولدالحرااام	الأحد: 07 - 09 – 2008 م. 07 رمضان 1429 هـ	2399

2400	الإثنين: 08 - 09 – 2008 م. 08 رمضان 1429 هـ	الإنتحار...؟ بالباك	19	– سرعان ما أعاد الكرّة عن طريق اختيار "الحرقة" غير المضمونة. – قلت له: صاح... صاح.. صاحبك.. راه.. فن.. فن.. فن.. فالنّار، فانتفض غاضبا مني وهو يقول: روح بعدة حتى تعرف تخرّج الكلمة ومن بعد عاد أروح أفتي في الحياة بعد الموت! .. أنا سوف أنتحر مهما كان الأمر بطريقة أو بأخرى!.. نحرق.... قلت له: ماكان أعععع.. أعععلاه .. تتتت.. تتت.. ! insister جهن.. جهن .. جهنم .. ويد يد يد يدخلوها .. غير..... بل بل بل بل الباك.. وين عاد .. الجنّة
2404	الأحد: 13 - 09 – 2008 م. 13 رمضان 1429 هـ	تلبس إبليس!	19	– عمر جدتي يقارب عمر " عمر المختار". تعقل على حملة نابليون على مصر تُسَّميه balionne ! نعقل على باليون كي هجم على الكندرية (تقصد الاسكندرية!).. ونعقل على الحاج عبد القادر كي داوه "لبواز" (تقصد سجن أمبواز!) كنت شوية كبيرة هذا الوقت!. – بقدر ما فرحت بجدّتي وفرح بها"البزاوز" لأنهم وجدوا شغلا آخر يشغلهم – لكي يضحكوا! حتى إذا ما كانش فيه ضحك! الضحك لابد منه. – هي تضحك مني لمّا "أهدر" تقول لي: راك تهدر وإلاّ راك تنوض في تراكتور. –لم تدخل أرقام غينس لسبب بسيط أنها غير مسجلة في أي "ريجستر". – بدأت جدتي مع ابني الأوسط.. قالت له: روح اقلع "السربدينا" (هكذا تسمّي "السبردينا"). – لكونه كان يلبس "بيرميدا" منذ جوان.. اسودت قوائمه السفلى. – نهرته: روح اقلع عليك هذاك " بومنتل"! اقلع عليك هذيك "السربدينا": فأجابها: جدتي راني قالعها. – وهي تقول: راني نقول لك روح اقلع علي هذاك "البومنتل"! – لبس حذاء أسود وجاء أمامها وجلس فقالت له: هاكذاك من الأوّل اقلع عليك السبردينا! حشومة تقعد قدامنا بهذا "الهركاس".

2405	الأحـــد: 14 - 09 – 2008 م. 14 رمضـــــان 1429 هـ	جدتي في ... جدّة!	19	– صرت أرغم إلى النهوض باكرا... إنما باكرا جدا! الثامنة صباحا! بالسيف عليّ! – يذهبون للنوم في البلكون أو خلف الدولاب. – فتجيبها أخته مقلدة صوته: هاني هنا! فترفع العصا لتضرب المتحدّثة باسمه لتقول: أنت الكلبة نتاع خضرة.. وين راه ذاك القرد نتاع قدّور؟.. وين راه مخبّي؟! – الويل إن وجدته نائما: ياكل المشحاط حتى يقول فيكس. – أمهم لا تحب وجود "جدارمي" إلى جانبها. – تسلبها كثيرا من حرية التصرّف والمبادرة مثل هذا السؤال الروتيني: وين راكي خارجة أنت عاود؟ ..نهارنهار وأنت "مبردعة" روحك وخارجة. (تقصد أنك كل حين تلبسين الجلباب وتخرجين لشراء شيء ما من الدكان أو لشراء الدواء أو للطبيب أو ما إلى ذلك).
2406	الإثنين: 15 - 09 – 2008 م. 15 رمضان 1429 هـ	حالة طوارئ في «بيت الماء»	19	– زيت الزيتون التي كانت «لا تخطي» معدة جدتي... والتي كانت تصنعها بيدها. – تطلب منا أن نأتيها بـ «نوخا» تارة و«النابطة»... والفيجل... تارة أخرى. – أعطيناها تأكل «البيطراف» (الشمندر) فما زادت إلاّ صراخا. – بتنا وباتت في «بيت الماء» ... ذهابا وإيابا. – كل مرة تقول: واقيلا تسرّحت المواسير. – الورطة التي أنجزتها البلدية بفعل الاعمال وبفعل فوضى الغاشي. – لا تشرب دواءً مصنوعا من بقايا منتجات خمرية أو شحم «الحلوف» على رأيها... وراحت تطلب النعناع.. (ماء النعناع!).. الحمد لله كان موجودا.. غلينا كمشة نعناع ثم بردناه لها. – وفي لحظة انتفضت وأسرعت إلى «بيت الماء". طفلتي الصغرى راحت تضحك وتقول لأختها ديرولها سيزاريان!.. – انتهى المشكل! .. سلكت؟؟؟ .. سلكت!! هذا ما تسمع! – اتضح أنها تأكل «البيسطاش» به بقشرته! كانت تبلعه كما نبلع «الكاشي»

2407	الثلاثاء: 16 - 09 – 2008 م. 16 رمضان 1429 هـ.	فضيحة ديبلوماسية!	19	– «هذاك السيّد اللي كان معك نهـــار الســبت.. وقاع ما يهدرش! غي ساكت!». – أنا قال لي: نحن مـــدعوون عنـــد صـــديق... وليس عند «نسيبي» العيب فيه هو مش في أنا! أنا الله غالب علي.. ما نعرفش. – نخزت صديقي بمعنى «شوف شـــوف... مـــا عندهش الوذنين!» فوخزني من تحت لتحـــت أن «بلع فمك واسكت». – الرجل لم يفهم سر هذا الصمت... فقال لـــي: وأنت ما تتكلمش غير ساكت؟ – لكن صديقي تدخل: يحشم... خجول... هذيك هي عادته... ما يتكلمش بزّاف قلت له: أنت تاتاتاكل الزر..زر الزرودية..؟ – قال لي: لا..! وعلاش؟... قلت له: باش تش تش تشوف ملي ملي مليح! قـــال لـــي: رانـــي نشوف غاية وعلاه كاين مشكل؟ قلت له: وكـــي تك تك تك برو توللي ماتش مـــاتش ماتشـــوفش مليح.. واش تدير؟... قال لي ضاحكا... ها ندير كما كل الناس النظارات الطبيّة. – قلت له على الفور وأنا أريه أذنيه الاثنتـــين: أيوا!؟.. أيوا...؟ وي وي وي وين تحصلهم؟... مزيو كنا تعشينا! منذ ذلك الوقت انقطعت صلتي بصديقي هذا..!

2408	الأربعاء: 17 - 09 - 2008 م. 17 رمضان 1429 هـ.	كرة قدم	19	النص
2408	الأربعاء: 17 - 09 - 2008 م. 17 رمضان 1429 هـ.	كرة قدم	19	– تسمى كرة القدم عندنا، لكن يمكن أن تسميها كرة الأيادي والأرجل والركالي والبونية والملاكمة الصينية. – أبنائي... لاسيما الأوسط منهم المهبول على إحدى الفرق الوطنية «الخاسرة دوما» التي تلعب فقط لكي لا تسقط!... والتي يقول مناصروها: ماتش في بلادنا وركنية و«كافوياج».. خير من «بينالتي»!. – وجدتي هي الأخرى بخيزرانتها المعقوفة في الأعلى والمدببة بخرطوشة من عيار 7/12 في الأخير. بجانبي. – جدتي... أأأوه... خلينا نسمعوا! فترد عليهم: علاه أنتم تتفرجوا بوذنيكم؟ ياك عندكم العينين! أنا ما عنديش العينين وراني نتفرج معكم على هذا الزمان! من الصبح راهم عاطيينها غير للجري على الكره! ما كانش الكور في بلادنا؟ راهم منهم وعليهم في السوق.. وإلا الدراهم خونوهم باش يعطيو لكل واحد كرة... مخلين الشعب يجري ويتقاتل مع روحه! – شوف شوف بعده هذا اللي لابس لكحل (وأشارت بطرف عكازتها المدببة بخرطوشة حتى «دارت طننن»). – وهي لا تبالي وتضيف (شوف! شيباني ويلعب بسروال عند الركبة... ما يروحش يصلي ويحج ويستنى الموت خيرله؟ وزيد بالزيادة ما يعرفش حتى يلعب... ما زال الكرة ما مسهاش برجليه مللي بداو؛ فيقطع صوتها ابني الأوسط: هاااا جدتي ها اا بركة! هذاك «لاربيتر» فترد عليه: ولا بغا حتى شانبيط! علاه نخاف منه؟... ما نخاف غير من ربي! أنا بعدة نقول الصّح!... ما يعرفش يلعب! – تسأل: وهذا علاه خرج وهو يزعف؟ فيرد عليها أحدهم (مانيش عارف حتّى شكون فيهم)... لكي يقصر الحديث ما يعرفش يلعب.. جدتي!.. يرحم جدّك خلينا نتفرجوا! فترد: هاااا تفرجوا... شكون اللي غمض لكم على عينيكم! أنا راني غير نهدر... هاو حتى الهدرة ممنوعة ببلادكم؟ كان غير جدّك الله يرحمه مانعنا من الهدرة ونهار نهار وهو اغلق بلّع أردم... زدتوا حتى أنتم كيفه؟ فيقول لها الأصغر: جدّتي... هاذاك خرجوه على خاطرش ما يعرفش يلعب! فترد عليه: شكون هذا اللي خرجه؟... ما يحشمش هذا...! فيقول لها: هذا اللي لابس لكحل! فترد على الفور: هذاك الشيبوخا.. شيبة النار..؟ ما يعرفش يلعب، ويزيد يطرد الناس... تفوه يا لطيف على تاخير الزمان اللي رانا فيه.

2409	الخميس:18 - 09 – 2008 م. 18 رمضـــان 1429 هـ	حمانيقي ضيافتي	20	– عندي 5 بنات... وكلهن يفضلن جدتهن أي جدتي أنـــا.. ولا يحبون «جلدتهم» أي «يمّات يمّاهم!».. وفي المقابل عندي 5 أبناء، يحبون «جلدتهم» لأمهم ولا يحبون جـــدتهم لأبـــيهم!.. راسيزم!!.. أو ربما «أوديب» (أو.. ذيبة!!).. – تخلصت «بالسيف علي» من النوم المطوّل – صرت أحاول أن أتغلب على لساني لكن.. «الله غالب» – كنت أحب كلبي طايو.. الذي ربيته جروا.. إلـــى أن صـــار بحجم الحمار الصغير! كلبا رائعا! لا ينبح إلاّ في الصّحّ. – كانت زوجتي تكلفني « بتسفير» أمها فـــي الحافلـــة نحـــو قريتها فقبلت! المأمورية بكل «فخر واعتزاز»!.. (حـــوجي..! هذاك مانبغي!). – راحت زوجتي تقول لي: واش به فمك راك اكحل؟. – رحت أجيبها: كنت نسلم على أرارر اررأروض نتانتانتاع الكا الكاالكاالكااااارا.
2410	السّبت:20 - 09 – 2008 م. 20 رمضان 1429 هـ	فار في الدار	19	– خرج ابني الأصغر وهو يصرخ " الفار الفار... الفار..".! – تشريعات عالمية نتبعها نحن بالسيف علينا. – تأتي الدولة لتقول لي: كيف تربي أولادك يا وحد الحمـــار؟! ويضربونني بكذا سنة سجنا. – خرج قبيل المغرب بدقيقتين يصرخ «الفار، الفـــار»... دون أن نفهم ماذا حدث. – الجميع يردد نفس العبارة «الفار الفار» – لا أحد أخذ مصلحة أو قبقابـــا أو «صـــندالة» أو «صـــباطا» وراح يبحث عن الفار الذي دخل الدّار. راح يبحث عن الفـــار.. تحت الكراسي وتحت « السداريات» وهو يقول: لوكان نجبره.. ننسف عليه في عينيه!.. قلت له وأنا لا أعرف مـــاذا أقـــول: بععععع بععععع بعدة روح.. بدّل هذيك ال ال النفيخـــة..! هـــذاك مشش مش.. مش مبيد. –كنت أعتقد أن المياه الجوفية تسمى بالفرنسيـــــــة lot de terrain عوض! eau souterraine. الله غالب..! حابس في الفرنسية. – يدخل علينا الابن الذي خرج هاربا «الفار، الفار».. وهو في حالـــة اللطف عرقا، وهو يقول لي: شوف.. خليت السيارة لتحـــت.. راهـــم خونولها الفار مزية جراو موراه الجيران ورماه..

2411	الأحد: 21 - 09 – 2008 م. 21 رمضان 1429 هـ	ديك عمي البشير	20	– جدتي لم تتعود بعد على زيت المائدة العادي والــذي أصبح سعره غير اعتيادي، وعلى «بيت الضو» و«دجاج الضو». – بالنسبة لهم.. كل حاجة موجودة والحمد لله!.. الحمير والبغال والدجاج ... وقليلا من الخضرة وهذا ما كان. – ابن أخي قد أحضر اليوم لجدته « كرموس النّصارى» وقليل من « بيض لعرب» و« زيت لقبايل» وأحضر معه ديكا عروبيا. – مما جعل معركة تنسب بين الشابين انتقلت إلى صراع بين «العروبية والمتحضرين» – سقوط عدة أواني فخارية ضحايا.. وزجــاج وميــاه متدفقة و«ترموس» قهوة مكسّر: – لن نستطيع الإمساك به بسهولة لأنه «ينقب»! ينقر أي واحد يحاول الإمساك به. – القمح لايباع إلاّ في وقت «النايר» ونحن في رمضان.
2412	الإثنين: 22 - 09 – 2008 م. 22 رمضان 1429 هـ	بــــاب الجـــوع!	20	– كان «دايمن في الكريدي»، كأني أصلي النوافل. في المسجد كنت أصلي «هكذاك» لكي أصلي وعلــى رأي المثل كنت أقول«عراكها ولا تراكها!»... أي أن أتعارك معها أحسن من تركها. – قلت له: راني نق نق ننقص.. باغي ننــنن نــنن نثن نحبسها. – الله غالب الجوع والعطش غلبني اليوم.

إن المتتبع لتوظيف العامية في الجرائد يلاحظ أن الصحافي رغم أنه ينطلق في كتابته من العربية الفصحى إلا أنه في توظيفه للعامية لم يهتم بمستوى اللغة، وهذا لا ينم عن ضعف لغته أو عدم حرصه على سلامة اللغة العربية بقدر ما ينم عن رغبته في إيصال رسالة معينة من خلال هذا العامي الذي يشير إلى عاميته بتمييزه بعلامة خاصة كوضعه بين قوسين _ في غالب الأحيان _ هذه الرسالة يفسرها الصحافيون عادة بمجاراة مستوى القارئ أو الاقتراب منه من خلال الكتابة بلغته العفوية أو الحرص على الواقعية في النقل والتصوير، وهي التفسيرات التي شكلت قضايا تناولها علم الاجتماع اللغوي من خلال دراسته لظواهر المزج اللغوي التناوب اللغوي، الاختيار اللغوي ...الخ، وإذا كان علم الاجتماع اللغوي يعتبر التداخل بين نظامين لغويين مختلفين آلية لدى المتكلم يحقق بواسطتها بعض الوظائف الخطابية مثل إظهار انتمائه إلى الجماعة أو مخالفته لها فإن الصحافي أيضا بمزجه بين الفصحى والعامية يحقق الوظائف نفسها بواسطة المكتوب، وبما أن الأمر يتعلق باللغة العربية المكتوبة فإن هذه الآلية الناجحة تداوليا تطرح قضايا أو إشكاليات أخرى، فإذا استمر الصحافيون في الكتابة بهذا الشكل وأصبح التداخل بين الفصحى والعامية من تقاليد لغة الصحافة ألا يؤدي ذلك إلى ظهور مستوى جديد من مستويات اللغة العربية يقوم على المزج بين الفصحى والعامية أيا كان مصدرها؟ وهو بالطبع ليس ذلك المستوى الذي يسميه الباحثون اللغة الثالثة فهذه تحرص على الأخذ من العامي القريب الفصحى أو تهذبه ليقترب منها، أما ما نتحدث عنه فهو مزج متعمد للفصحى والعامية دون أي محاولة للتغيير فيها.

والصحافي في كل هذا يغرق القارئ في فوضى لغوية لن ترتفع بذائقته وتكسبه ما ينمي به لغته بقدر ما يمكنها أن تدمر ما علمته المدرسة إياه، وإذا كنا قد خصصنا هذا المقال للكلام عن الصحافة المكتوبة فماذا لو أضفنا لغة وسائل الإعلام المتنوعة التي اكتسحت العالم اليوم وأصبحت جزءا من تفاصيل حياة كل فرد؟ وهي لغة تجاوزت توظيف العامية إلى الإبداع والتوليد في العامية.

الانغماس اللغوي بين التعليم التقليدي والتعليم الافتراضي في الجامعة السعودية -قسم اللغة العربية بجامعة الجوف أنموذجا-

خديجة محمد الصافي
السعودية

تقوم المجتمعات على ركائز ودعائم كثيرة متفاوتة قوّةً وأهميّةً؛ فإذا كانت البنية الاقتصادية أوضح تلك الدعائم؛ إذ لا وزن لأمة لا تستهلك ما تنتج، فإن أساس هذا الاقتصاد إيديولوجية محرِّكة أوصلت المجتمع إلى ما هو عليه من ضعف أو قـــوة، وإذا قلنا إن الانغماس في اللغة العربية واسترجاع مكانتها في المجتمعات العربيـــة الإسلامية –والسعودية على رأسها–هو عامل مهم في تنميـــة المجتمـــع فـــي كـــل قطاعاته، وبذلك تستوطن الهوية العربية في قلب كل فرد، لترسخ اللغـــة العربيـــة على لسانه ملكةً، ربما يبدو للوهلة الأولى مجرد إقحام شكلي وإضفاءِ لبريق التميّز على هذا البحث، لخوضه في مسائل إذا أراد المتأمل بدايةً أن يربط فيها بين اللغـــة العربية وتنمية المجتمع لا يتأتى له ذلك، لكن إذا علمنا أنّ قطاع التعليم يُعدّ من أهمِّ الدعائم في المجتمعات لتحقيق الانغماس اللغوي؛ فلا يمكن نقل العلوم إلى المتعلِّمين من أجل اكتناهها إلا باللغة، وإذا كانت هذه اللغة عربيةً على ما سنبيِّنه لهـــا مـــن ميزات، فإنّ الأمر حينها سيُقبل منطقيًّا، لذا نجد لزاما علينا في هـــذا البحـــث أن نشير إلى مفهوم الانغماس في اللغة العربية، وإلى أهميّته وآلياتـــه وركـــائزه فـــي المجتمع العربي عامة، وفي المجتمع السعودي خاصة، لنســـتعرض واقـــع اللغـــة العربية في قسم اللغة العربية بجامعة الجوف، وما هـــي العوامـــل المنشـــئة لهـــذا الواقع؟، ونختم الدراسة بالدور المنوط بقسم اللغة العربية والذي يضطلع به؛ بتقويم اللسان وحفظ العربية من الانحلال والاضمحلال، وهـــذا هـــو المـــأمول لتحقيـــق الانغماس الفعلي في اللغة.

مفهوم الانغماس اللغوي:

إذا علمنا أنّ أصل اللغة في المعجم يرجع إلى كلمة "لغوة من لغا إذا تكلم"[(1)]، وإذا علمنا أيضا أنّ الجذر اللغوي لمصطلح "الانغماس" هو "غمس"؛ الذي مصدره "غَمسٌ"، ومعناه معجميًّا: "إرساب الشيء في الشيء السيال أو الندى أو في ماء أو صبغ، حتى اللقمة في الخل،... وقد انغمس فيه واغتمس"[(2)]؛ فاللقمة قد تشرّبت من الخل حتى صار جزءًا من بنيتها يصعب انفكاكه عنها، لهذا توصف بأنها قد انغمست في الخل واغتمست فيه، فإنّ مفهوم الانغماس اللغوي استنادا على المعنى المعجمي لهذا المركّب، هو تعلّم اللغة وإتقانها لحد تصير عند صاحبها مَلَكةً [(3)]، ولا يمكن أن يُطلق عليها ملكة إلا "إذا تمكّنت من صاحبها بعد أن كانت مجرّد هيئة في النفس، وبتكرار ممارستها رسخت فتعذّر زوالها"[(4)].

أوّلا: أهمية الانغماس في اللغة العربية: تنبّه علماؤنا قديما وحديثا إلى فضل اللغة العربية وفضل الانغماس فيها من جوانب متكاملة وإن اختلفت نظراتهم:

1-نظرة القدماء للغة العربية: يرى علماؤنا من لغويين وفقهاء وأصوليين ومفسِّرين أن اللغة العربية لها من المزايا ما يُلزم الفرد بتعلمها، فهي:

أ-دينيًّا:

لغة القرآن: ويكفي اللغة العربية شرفا أن تكون لغة القرآن، فقد قال رسول الله – صلى الله عليه وسلّم-: "أعربوا القرآن فإنه عربي"' إذ لا تكون عبادة الصلاة إلا

---

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل.غ.و).

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة (غ.م.س).

(3) الملكة هي: "صفة راسخة في النفس وتحقيقه أنه تحصل في النفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، يقال لها (كيفية) أو (حالة)، فإذا كانت تلك الهيئة سريعة الزوال سميت كيفية أو حالة، أما إذا تكررت تلك الهيئة ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية، وصارت متعذرة الزوال، فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل عادةً وخلقا" التعريفات /229، الشريف الجرجاني، ضبطه مجموعة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت (لبنان)، ط1، 1983/1403.. كملكة الحساب، وملكة اللغة، وملكة الكتابة وغير ذلك.

(4) الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية (بيروت): 103.

بالعربية؛ والداخل في الإسلام من العجم مجبر على تعلم العربية حتى يؤدي الصلاة، لهذا رغّب – عليه السلام – في تعلم اللغة العربية وإصلاح الألسنة وانتقاء أنفس العبارات؛ فروي عنه– عليه السلام– أنه قال: "رحم الله امرأ أصلح من لسانه"[1]، وروى أبو هريرة عنه صلى الله عليه وسلم أيضا: "أعربوا القرآن والتمسوا غرائبه"[2]

لغة أهل الجنة: فالعربية هي لسان أهل الجنة، وقد رُوي عن النبي– صلى الله عليه– أنه قال: "تعلموا العربية، فإنها اللسان الذي يكلِّم الله بها عباده يوم القيامة"[3]، وعن النبي صلى الله عليه أنه قال:" أحِبُّوا العرب لثلاث: لأني عربي، ولسان الله عربي، وكلام أهل الجنة عربي، ومن أبغضهم فليبغضني"[4].

هذه أحاديث شريفة تحث على جعل اللغة العربية لسانًا لمن أراد الدنيا والآخرة، والأحكام الواردة في القرآن التي تحفظ الحقوق، وتنظِّم العلاقات بين الناس في الدنيا –والدنيا مطية الآخرة – لا يمكن الوصول إلى ثمراتها إلا إذا أُحيط باللسان العربي، وقد أُثر عن بعضهم استشعارٌ لهذا الشرف (شرف تعلم اللغة العربية) فقال:" لأنْ أُذم بالعربيةِ خير من أُن أمدحَ بالفارسية".[5]

ب–علميّا: والعلوم كثيرة، منها التجريبية ومنها التنظيرية، وقد اجتمعت خصائص كل العلوم في اللغة العربية ليس مبالغةً، إذ إنها:

–**شاملة:** العربية بألفاظها وأساليبها المتنوعة أكثر من غيرها من اللغات في الإحاطة والتعبير عن مختلف الأحوال والصفات، وإذا قيل: إنَّ سائر اللغات تبيّن إبانة اللغة العربية فهذا وهم،" لأنا لو احتجنا أن نعبِّر عن السيف وأوصافه باللغة

---

(1) الصحاري، الإبانة في اللغة العربية، ط1، وزارة التراث القومي والثقافة 1999: 14/1.

(2) المرادي، عمدة الكتاب:36/1.

(3) الصحاري، الإبانة في اللغة العربية، ط1، وزارة التراث القومي والثقافة 1999: 11/1.

(4) المصدر نفسه: 12/1.

(5) عبد الرحمن، وقفة مع بعض الترجمات الإنجليزية لمعاني القرآن الكريم، مجمع الملك فهد (المدينة): 4.

الفارسية لما أمكننا ذَلِكَ إلاَّ باسم واحد، ونحن نذكر للسيف بالعربية صفات كثيــرةً، وكذلك الأسد والفرس وغيرهما من الأشياء المسمّاة بالأسماء المترادفة، فأين هَــذَا من ذاك، وأين لسائر اللغات من السَّعة مَا للغة العرب؟[1]، على الرغم من أنّه لــم يصل إلينا مما قالته العرب إلا أقلّه، قال أبو عمرو بن العلاء: "ما انتهى إليكم ممــا قالت العربُ إلا أقلّه، ولو جاءكم وافر، لجاءكم علمٌ وشعر كثير"[2].

-من استمدادات علوم الدين: لا يمكن تفسير القرآن واستخراج الأحكام منه إلا بالاستناد على علوم اللغة؛ من نحو وصرف وبلاغة (المعاني والبيــان)، وإتقــان علوم الدين من إتقان العربية؛ "وإذا فرضنا مبتدئًا في فهمِ العربية فهو مبتــدئ فــي فهم الشَّريعة، أو متوسطًا فهو متوسطٌ في فهم الشريعة، والمتوسط لم يبلــغْ درجــةَ النهاية، فإذا انتهى إلى الغايةِ في العربية كان كذلك في الشَّريعة، فكان فهمه فيهــا حجة، كما كان فهمُ الصحابة وغيرهم من الفصحاءِ الذين فهموا القرآن حجةً، فمــن لم يبلغ شأوهم، فقد نقصه من فهمِ الشريعة بمقدار التقصير عنهم، وكل من قصــر فهمه لم يكن حجة، ولا كان قوله مقبولاً"[3].

نجد من المسائل الدلالية الواجب على المفسِّر الإلمام بها -مثلا- المشترك اللفظــي الذي يكون باتحاد في اللفظ واختلاف في المعنى، كما في لفظة "عين" التي تــدل علــى العين المبصرة، وعلى عين الماء، وعلى الجاسوس، و" ليس لغيرِ العالم بحقائقِ اللغة[4]

---

(1) المزهر، ج1 (ص321).

(2) تفسير اللباب؛ لابن عادل، ج7 (ص186).

(3) الشاطبي، الموافقات: 35/5.

(4) قد يكون العالم بحقائق اللغة عربيًّا في الأصل أو عارفًا منغمسا في اللغة كــالعربي باللِّســان العربي، فعن أبي هريرة - رضي الله عنه - عن النبي -صلى الله عليه مسلم- قَالَ: "مَــنْ تَكَلَّــمَ بالعربيةِ فهوَ عربي، ومَنْ أدركَ لَهُ أبوان في الإِسلامِ فهو عربي". الحنبلي، مسبوك الذهب فــي فضل العرب وشرف العلم على شرف النسب: 60.

وموضوعاتها تفسير شيء من كلامِ الله، ولا يكفي في حقِّه تعلم اليسير منها؛ فقد يكــونُ اللَّفظُ مشتركًا وهو يعلم أحدَ المعنيين والمراد المعنى الآخر"[1].

-**تزيد في العقل:** رأى أحدهم أنّ من لا يسعى ولم يدلّه عقله على تعلّم العربيــة لإصلاح لسانه، الحق كل الحق أن يُتعجّب منه لما فاته من خير[2]، فقد قــال عمــر رضي الله عنه: "تعلموا العربية، فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة"[3]، ولأنّ اللغة مرآة للفكر، والفكر مرآة للغة، يرى شيخُ الإسلام ابن تيميَّة: "أنَّ اعتياد اللغةِ يــؤثر في العقلِ والخلقِ والدِّينِ تأثيرًا قويًّا بيِّنًا، ويؤثر أيضًا في مشابهةِ صدرِ هذه الأمَّــةِ من الصَّحابةِ والتابعين، ومشابهتهم تزيد العقلَ والدينَ والخلــق"[4]، وهــذه الأســس الثلاثة هي جوهر الهوية العربية الإسلامية، وتَشبُّه الخلَف بخيــر ســلف يحييهــا ويزيدها رسوخا في المجتمع.

2-نظرة المحدثين للغة العربية: من المحدثين من يرى أنّ اللغة العربية هي:

أ-رمز السِّيادة: يرى الرافعي وهو من المفكرين المحــدثين أن خصــائص اللغــة تمكِّنها من السِّيادة، فالثراء اللغوي في اللغة العربيــة؛ بوجــود التــرادف والاشــتقاق والمشترك والأضداد، وكونها شاملة -كما سبق بيانه- يُخرجها من حيِّز الاستعباد إلــى فضاء السِّيادة العالمية؛ فــ "اللُّغة هي صورة وجود الأمَّة بأفكارها ومعانيهــا وحقــائق نفوسها، وجودًا مُتَمَيِّزًا بخصائصه؛ فهي قوميَّة الفِكر، تَتَّحد بها الأمَّة في صور التفكيــر وأساليب أخذ المعنى منَ المادَّة، والدِّقَّة في تركيب اللُّغة دليلٌ على دِقَّــة المَلَكَــات فــي أهلها، وعمقها هو عُمْق الرُّوح، ودليل الحِسِّ على ميل الأمَّة إلى التَّفكير والبحث فــي الأسباب والعِلَل، وكثرة مُشتَقَّاتها برهان على نَزعــة الحُرِّيَّــة وطِماحهــا؛ فــإنَّ رُوح الاستعباد ضَيِّق لا يَتَّسع، ودَأْبُه لُزُوم الكلمة والكلمات القليلة"[5].

---

(1) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ط1 دار إحياء الكتب العلمية (بيروت 1376): 259/1.

(2) يُنظر: المرادي، عمدة الكتاب: 50/1.

(3) المرادي، عمدة الكتاب:50/1.

(4) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، صفحة 424/1.

(5) الرافعي، وحي القلم: 26-27.

وكون اللُّغة بهذه المَنْزِلة، وكون أمَّتها مُكبرة لشأنها وحريصة عليها، يرفع عنها التَّسلُّط، ويُديم عزّتها، فتكون أمّة سيِّدة وشعبها عزيز لا يرضى إلا بلغة آبائه لغةً، لكن إذا كان من الشعب تراَخٍ وإهمال لهذا الجانب المهمّ من جوانب استقلال الأمم؛ بأن يُترك العنان للهجات وللغات الأجنبية، مع إلجام للغة العربية الأصل؛ بـ"إصغار أمرها، وتهوين خَطَرها، وإيثار غيرها بالحُبِّ والإكبار، فهذا شَعب خادمٌ لا مَخدوم...،وهو إذا انْقَطَعَ من نَسَب لغته انقَطَعَ من نَسَب ماضيه، فلَيسَ كاللُّغة نسبٌ للعاطفة والفِكْر؛ حتَّى إنَّ أبناء الأب الواحد لو اختلفت ألسنتُهُم، فنَشَأَ منهم ناشئ على لُغَة، ونشأ الثاني على أخرى، والثالث على لُغَة ثالثة، لكانوا في العاطفة كأبناء ثلاثة آباء"(1)

ب-تعضّد الاقتصاد وتقوّيه: من المحدثين أيضا من ربط القوة الاقتصادية باللغة، فكما سادت لغة قريش آنذاك بسبب تحكمها في التجارة، فصارت لسان كل القبائل، فإنّ عودة العربية إلى جميل عهدها يُلزم باستقلالية المسلمين عن غيرهم في كل الميادين والمجالات، وعلى رأسها تتويج اللغة العربية لغة رسمية دون غيرها، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن رضوخ اللغة الأم للغات الأجنبية يؤثر سلبا على اقتصاد هذه الدولة، حتى إنه ظهر "علم الاقتصاد اللغوي" ليُظهر دور اللغة القومية في تأسيس اقتصاد متين، وجعل لغة العلوم هي اللغة العربية لما فيها من ميزات أشاد بها المتقدِّمون والمتأخِّرون، يزيد من العائد الاقتصادي، ويُعزِّز انتشار هذه الخبرات حتى خارج حدود الدولة، وبذلك يُكتب للغة العربية عهد جديد مزدهر.(2)

---

(1) الرافعي، وحي القلم: 27.

(2) عبد العظيم، اللغة القومية عامل خفيفي النمو الاقتصادي، مجلة التعريب، العدد43، 2012: 176-177.

ثانيا: آليات الانغماس اللغوي: ولأنّ تعلّم اللغة في بيئة عمرانية ما لا يكون إلا بآليات تُصنع بها هذه الملكة، نجد ابن فارس قد جمع آليات الانغماس في اللغة العربية في[1]:

أ- **السماع:** ومنه:

•العام: وهو أن يسمع الصبي من أبويه وغيرهما ليأخذ اللغة عنهم، ويكون هذا بمرور الزمن.

• الخاص: وهو أخذ اللغة من الرُّواة الثقات ذوي الصدق والأمانة، وهذا ما فعله علماء اللغة الأوائل من مثل الأصمعي، فجمعوا اللغة العربية من فئة خاصة ومناطق معيّنة بشروط.

ب-التّلقين: وتؤخذ اللغة تلقُّناً من ملقّن، والمقصود بالتلقين – وهو من " لقن الشيء يلقنه لقنا، وكذلك الكلام، وتلقنه: فهمه"[2]- التفهيم، لهذا وصف ابن خلدون اللغة بأنها كالصناعة التي تُلقّن؛ فـ"اللغات كلها ملكات شبيهة بالصِّناعة، إذ هي ملكات في اللِّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها، بحسب تمام الملكة أو نقصانها"[3].

ثالثا: ركائز الانغماس اللغوي: ولتكتمل اللغة ملكةً على اللسان –وقد تعلّق الأمر باللغة العربية – وُضعت شروط ينبغي توفّرها عند مستعمل اللغة هي [4]:

1- أن تُركّب الألفاظ المفردة للتعبير عن المعاني المقصودة، ولا يكون هذا في اللغة العربية إلا باتِّباع سنن العرب في كلامها، والإحاطة بعلوم اللغة كلها؛ فعلم اللغة كالواجب عَلَى أهل العلم ومن سواهم من عامة الناس، والإحاطة بعلم النحو

---

(1) يُنظر: ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط1، محمد علي بيضون 1418:34.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل.ق.ن).

(3) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، بيت الأفكار الدولية: 301.

(4) يُنظر: المصدر نفسه: 302.

–وهو علم العربية – هو الإحاطة بـ" الفارق بَيْنَ المعاني؛ ألا ترى أن القائل إذا قال: "ما أحسن زيد"، لم يفرِّق بين التّعجب والاستفهام والذم إلا بالإعراب، وكذلك إذا قال: "ضرب أخوك أخانا"، و" وجهُك وجهٌ حرٌ "و" وجهُك وجهُ حر"، وما أشبه ذلك من الكلام المشتبه"(1).

2–مراعاة مطابقة الكلام لمقتضى الحال في التأليف حتى يبلغ المتكلم حينئذ الغاية في إيصال مقصوده إلى السامع، وهذا ما يضطلع به علم المعاني وهو من علوم اللغة المتفرِّع عن علم البلاغة.

3– لا تحصل الملكات إلا بتكرار الأفعال؛ بأن تتدرّج من كونها أحوالا متغيِّرة (التّدرّج في تعلّم اللغة) إلى صفات ثابتة، لتغدو اللغة سليقة، تُمارس بتوظيف الألفاظ وفق قواعد اللغة توظيفا عفويا لا مجال للغلط فيه [2]؛فـ" الفعل يقع أولا، وتعود منه للذات صفة تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار، فتكون ملكة: أي صفة راسخة"(3).

---

(1) ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها: 35.

(2) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 302.

(3) يُنظر:ابن فارس، الصاحبي: 28.

(3) السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط1، دار الكتب العلمية 1418: 105/1.

(3) ابن جني، الخصائص: 34/1.

(3) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، صفحة 316.

(3) يُنظر: ابن فارس، الصاحبي: 35.

(3) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، صفحة 316.

(3) في الجامعة السعودية تُدرس أغلب المقرّرات واقعا في قاعات مجهّزة مع حضور فعلي لطرفي العملية التعليمية (معلِّم ومتعلِّم)، ويُستعان بالتعليم الافتراضي لرفع المحاضرات بصيغ مختلفة (وورد، بي دي إف)...)، أو لزيادة الشرح في فصول افتراضية أحيانا، ولتقييم الطالب بالواجبات وإشراكه أيضا افتراضا في النقاشات، كل هذا

ولأنّ اللغة العربية هي خيار ما انتقته قريش – مع فصاحتها وحُسن لغاتها ورِقَّة ألسنتها – من العرب؛ من كلامهم وأشعارهم وأحسن لغاتهم وأصفى كلامهم، ليجتمع سليقةً على لسانها[1]، كان اللسان العربي ولا يزال: " المنزَّه بين الألسنةِ من كلِّ نقيصة، والمعلَّى من كلِّ خسيسة، والمهذَّب مما يُستَهجن أو يُستَشْنع"[2]، وكونه ملكة لدى الأفراد يُحقِّق غايات عظمى؛ بدءًا بالفرد ووصولا إلى المجتمع؛ فاللغة وإن كانت مادةً: "أصواتٌ يُعبِّر بها كلٌّ قوم عن أغراضهم"[3]، وإذا كانت لغة هؤلاء القوم عربية فصحى، اقترنت أغراضهم بنُبل الرسالة المحمدية، وكان إتقانها فرضا؛ لأنها ربانية المصدر؛ حفِظَها القرآن وشرُفت به، ورسوخها صفةً في الأفراد، هو رسوخٌ للهويّة الإسلاميّة، وهذا ما أكّده علماؤنا ومفكرونا في نظرتهم للغة العربية قديما وحديثا، لكن، ما حال هذه اللغة في المجتمع السعودي وبخاصة بقسم اللغة العربية في جامعة الجوف السعوديّة؟.

رابعا: الانغماس اللغوي في الجامعة السعودية: يبدو للوهلة الأولى لمن دخل السعودية زائرا أو مقيما، أن المجتمع السعودي خليط من جنسيات وذهنيات متعدِّدة، وهذا أمر باد للعيان لا يستدعي أدنى وقفة، لكن أن يُرى السعودي وقد وظّف كلماته أو صرّفها على نسق غير عربي، إن عفويا، وإن تعمّدا تشبّها حتى صارت عادة فيه، فثقُلت اللغة العربية على لسانه، هذا ما كان مدعاة لدراسة ظاهرة الانغماس اللغوي لاستشعار خطورته التي تنبّه إليها منذ القدم علماؤنا، ووصفوها شرعا بالمكروه، فقال ابن تيمية: "واعتياد الخِطاب بغير العربيَّة التي هيَ شعار الإسلام ولُغة القرآن، حتى يصيرَ ذلكَ عادَة للمِصْر وأهله، ولأهل الدار، وللرجل معَ صاحبه، ولأهل السُّوق، أو للأُمراء، أو لأهل الدِّيوان، أو لأهل الفقه، فلاَ ريبَ أنَّ هذا مكروه"[4].

---

(1) يُنظر:ابن فارس، الصاحبي: 28.

(2) السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ط1، دار الكتب العلمية 1418: 105/1.

(3) ابن جني، الخصائص: 34/1.

(4) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، صفحة 316.

إذن، غفلة البعض عن العلوم العربية التي تحفظ اللغة العربية وتُقـوِّم الألسـن، وانشغالهم عنها، كان هو السبب الرّئيس في القصور الوظيفي للغة العربيـة فـي المجتمع السعودي عامة، وفي مقاعد الدراسة خاصة؛ و"قـد كـان النَّـاسُ قـديمًا يجتنبون اللَّحنَ فيما يكتبونه أو يقرؤونه اجتنابهم بعض الـذُّنوب، فأمَّـا الآن فقـد تجوَّزوا حتى إنَّ المحدثَ يحدِّثُ فيلحن، والفقيه يؤلف فيلحن، فإذا نُبِّها قـالا: مـا ندري ما الإعراب، وإنما نحن محدِّثون وفقهاء"[1] مـع أنّ علماؤنـا قـد أوصـوا بضرورة الحفاظ على العربية لسانا، ونبّهوا على أنّ أحسن طريـق لهـا اعتيـاد الخطاب بها؛ "حتى يَتَلَقَّنها الصِّغار في الدُّور والمكاتب، فيظهـر شـعار الإسـلام وأهله، ويكون ذلكَ أسهل على أهل الإسلام في فِقه معاني الكتاب والسُّـنَّة وكـلام السَّلَف، بخلاف منِ اعتادَ لغة، ثم أراد أن ينتقلَ إلى أخرى فإنَّه يصعبُ عليـه"[2]، لهذا كان غرضنا من هذه الدراسة تحجيم الانغماس اللغوي في الجامعة السـعودية بغية تحقيقه فعليا.

ولأن قسم اللغة العربية في الجامعة يضطلع بتلقين العربية، نجد أنّ حال العربية في هذا القسم بجامعة الجوف قد لاحت مستغيثة لهجران العربية ألسنة طلبتـه و- أحيانا- القائمين على تدريسها، رغم ما تبذله وتوفّره وزارة التعليم السعودية خاصة في التعليم الافتراضي، وقد رأت الباحثة بحكم ممارسة التدريس بهذا القسم، حتمية الوقوف على واقع الانغماس اللغوي فيه، وقد لوحظ على الطالبة افتقارهـا البـيِّن إلى مهارة التحدث والتعبير والكتابة بالعربية.

وإذا كان التّلقين - والسّماع من ذوي الاختصاص متفرِّع عنه - آلية للانغماس اللغوي قابلة للاكتساب وللقياس، فإنّه من الواجب علينا تتبّع واقع هذه الآليـة فـي قسم اللغة العربية، لنُميِّز في هذا القسم بين طريقتين في التعليم؛ واقعيـة تقليديـة،

(1) يُنظر: ابن فارس، الصاحبي: 35.

(2) ابن تيمية، اقتضاء السراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، صفحة 316.

وافتراضية[1] قد تكون صرفة أو مدمجة مع التعليم الواقعي، وهذا ما يلزمنا برصد إمكانات الانغماس في الحالين على السواء:

1 -الانغماس اللغوي في الجامعة السعودية والتعليم التقليدي: ونعني بالتعليم التقليدي التعلّيم الذي يرتكز على الوجود الحقيقي لأطراف العملية التعليمية (معلِّم، ومتعلِّم، وخطاب، وقناة التواصل)، مع جعل المُتعلِّم جزءا أساسيا ومشاركا مُهمًّا في هذه العملية، وهو ما يُعرف بإيجابية المتعلِّم[2]، ولأنّ هذه العملية قد تتأثر باستراتيجية التعليم المتّبعة من القسم، نرى أن تُقسّم العوامل المؤثِّرة على ظاهرة الانغماس اللغوي إلى:

1-1-عوامل داخليّة مباشرة: يتعلّق الانغماس اللغوي بأطراف العملية التعليمية، لهذا يمكننا الإشارة إلى علاقة كل طرف بالظاهرة المذكورة على هذا النّحو:

أ-**المتعلِّم:** ولأنّ الاختلاط بغير العرب من أهم أسباب فقدان اللغة في المجتمع السعودي لاعتماده على العمالة غير العربية، كان للاحتكاك المباشر الطويل بإقامة العميل مع السعودي -وهذا الاختلاط ليس جديدا على العرب - الأثر الواضح على الطفل وقد فقد آلية فطرية لتعلّم العربية (السماع من أبوين عربيين) لتُستبدل بالعُجمة، "والعجمة إذا سبقت إلى اللسان قصرت بصاحبها في تحصيل العلوم عن أهل اللسان العربي"[3]، لهذا يُعدّ التعليم ما قبل الجامعة أيضا أساسا مهمًّا في تحقيق

---

(1) في الجامعة السعودية تُدرس أغلب المقرّرات واقعا في قاعات مجهّزة مع حضور فعلي لطرفي العملية التعليمية (معلِّم ومتعلِّم)، ويُستعان بالتعليم الافتراضي لرفع المحاضرات بصيغ مختلفة (وورد، بي دي إف)...)، أو لزيادة الشرح في فصول افتراضية أحيانا، ولتقييم الطالب بالواجبات وإشراكه أيضا افتراضا في النقاشات، كل هذا في المقررات المُدمجة، لكن هناك مقرّرات إلكترونية صرفة، أي أنّ العملية التعليمية بأكملها تُنجز عبر الشبكة، كمقرر التحرير العربي في قسم اللغة العربية.

(2) رجب بن علي العويسي، إيجابية المتعلمين، كيف يصنعها التعليم؟، https://alqalm.com

(3) ابن خلدون، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 296.

الانغماس اللغوي ومكمّلا لما اكتسبه الطفل من والديه أو مصحِّحا له، لكن لــوحظ على الطالبات في هذا القسم افتقارهنّ لهذا الأساس فيصعب بذلك أن تكــون اللغــة العربية ملكةً عندهن؛ لأنّه قد فاتهن تعليمان في الصِّغر، و"التعليم في الصِّغر أشــد رسوخا، وهو أصل لما بعده؛ لأن السابق الأول للقلوب كالأساس للملكات، وعلــى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما ينبني عليه "(1).

ومن أسباب تنخّر وتخلخل أساس اللغة عند الطالبات في قسم اللغــة العربيــة أيضا انعدام التكوين الجيد للأستاذة القائمة على تدريس مادة اللغــة العربيــة فــي الأطوار الدراسية السابقة للجامعة وفي الجامعة أحيانا (لا تمتلك الكفاءة المناســبة)، إضافة إلى انعدام الاهتمام باللغة العربية خاصة في المدارس الدولية والاهتمام فــي المقابل باللغة الإنجليزية، وربما يُعدّ افتقار الطالبة إلى قابلية التّعلّم أهــمّ العوامــل المانعة لتحقق الانغماس اللغوي؛ إذ نلمس غيابا لمعظم أدوات العلم عند الطالبــات؛ كالفهم والتحليل والقياس والاستنتاج؛ فغالبا ما يُوجّه ذوو القدرات المحــدودة مــن الطلبة إلى هذا التخصص (اللغة العربية) انتقاصا من أهمية اللغــة العربيــة فــي المجتمع؛ بأن صُنِّفت من التخصصات الأخيــرة ترتيبــا، والتــي لا تقصــدها إلا المعدلات المتدنية؛ إما رغبةً، أو جبرًا فتُفرض على الطالبة فرضا.

ب-المعلّم: يجب أن يكون الأستاذ متمكّنا في اختصاصه، ملتزما بلغة التــدريس (اللغة العربية)، مُعطيا المادة العلمية بأريحية وحب، هذا الشعور يــنعكس إيجابــا على الطالب فيُحاكي أستاذه مُحاورا ومناقشا بالفصحى، ولكــن إذا درّس الأســتاذ مادة في غير تخصصه، يشعر الطالب بهذا القصور والتردد، مما يُعدم الثقة بينــه وبين الأستاذ، إذا لم يتطور الأمر إلى كراهية لهذه المادة، ويزيــد الطــين بلــة أن تُعطى المادة العلمية باللهجة، وهذا سبب قويّ في نفور الطالبة من هذا التّخصص

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 292.

لأنها لا تستشعر أهمية ولا حرصا لممارسة العربية الفصحى في قسم اللغة العربية بجامعة الجوف.

ج- **الخطاب:** ويُقصد به ههنا طبيعة المادة المدروسة، ولأنّ الخطاب أنواع، ولكل خطاب آلية خاصة، نجد اختيار الأستاذ الطريقة المثلى والمناسبة لطبيعة المادة المدروسة يساعد على نقل الخطاب واكتساب اللغة في ظروفها المثلى، فإذا كانت المادة أدبية كان الخطاب أدبيًّا مما يستدعي المنهج الوصفي السردي أحيانا، مع إلزام للطالبة بحفظ الأبيات وتعويدها على الإلقاء والتفنن فيه، وبذلك تكتسب الطالبة مخزونا هائلا من الألفاظ والتراكيب، كما تكتسب مهارة التحدث والإلقاء، ولكن إذا لم تشعر الطالبة بجدوى هذا التعلم في هذه المواد بعدم انتهاج الأستاذ للطريقة الصحيحة في عرضها، فإنّ إمكان الانغماس وقتها ضئيل.

أما عن المواد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة وعلم الأصوات وعلم اللغة وفقه اللغة، فتستوجب منهجا وصفيا وتحليليا يتناسب مع الخطاب العلمي مع ربط للنظري منه بالتطبيق وبالواقع (النحو الوظيفي)، فإذا أعطى الأستاذ هذه المواد بمنهج يتعارض مع طبيعة المادة ينشأ عند الطالب حاجز يُمتنع به الفهم.

ولأنّ الخطاب يتعلق بالكتاب المقرّر مادّةً مفروضةً على الطالب، نجده أحيانا سببا في ضعف الطالبة لغويا من نواحٍ كثيرة:

1-من الناحية الشكلية، كثيرا ما تكون الطبعات المتوفرة للطالبات من الكتاب المقرر طبعات تجارية (طباعة رديئة، الخط منمنم، السطور متراصة..)، هذه من المنفرات عند الطالبة، ومن ذلك طبعة كتاب "شرح ابن عقيل" المتوفِّرة بين يدي الطالبة المخصصة لاستيعاب مادة النحو.

2-حجم المقرر كبير يصيب الطالبة بالضعف أمام حجم المعلومات الهائلة التي تُلقى إليها في ظرف قياسي، وبالتزامن مع مواد أخرى يتشتت بينها جهد الطالبة؛ بين مواد أدبية تستدعي الحفظ، وأخرى لغوية تجمع بين حفظ القاعدة وشواهدها والتطبيق، وبذلك لا تتكون لدى الطالبة المادة الكافية لممارسة اللغة العربية تكلّما بكفاءة، لهذا يُنصح بـ" أن لا يُخلط على المتعلم علمان معا، فإنه حينئذ قلّ أن

يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معا ويستصعبان فيعود منهما بالخيبة، وإذا تفرّغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصرا عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله"[1].

3-انعدام المقاربة بالكفاءات في اختيار المقرر، والمقصود بالمقاربة بالكفاءات، التحديد بدقة وضعيات المشاركين في العملية التعليمية-وهم الطلبة - لتحصيل المعارف لديهم وتنمية مهاراتهم، فيحدِّد علاقة المعلم والمتعلم بالمعرفة[2] بانتقاء المقرّر المناسب لتحقيق الانغماس، ولكن قد لا يتناسب المقرر وقدرة الطالبة (محدودية الفهم والتحليل لدى الطالبة)؛بأن يكون معقّدا إما لكونه مجملا كألفية ابن مالك في مادة النحو، أو لكون مادته الموصوفة صعبةً (مصطلحات أجنبية، كثرة المصطلحات)، أو مكرّرة في مواد أخرى، ليتعذّر مع هذه الحالات الانغماس الكلي إذا تعلّق الأمر بمقرّرات اللغة العربية.

د- قناة التواصل: يمكن اعتماد معيارين لوصف هذه القناة، أحدهما يرتبط بكيفية التواصل، والآخر بطريقته:

أمّا عن كيفيّة التواصل فقد كانت في أغلب الدروس مباشرة حية تتواجه فيها الطالبة مع الأستاذة تسمعها وتراها، فتشارك وتناقش، وفي هذه الحالة لوحظ الاستيعاب الكامل للمادة المعروضة عند توفّر الظروف المثلى السابقة المُشار إليها (كفاءة الأستاذة، قابلية التّعلّم عند الطالبة، جودة الكتاب المقرّر المناسب)، لكن عند الاستعانة بالشبكة العنكبوتية من أجل تغطية نقص في الاختصاص؛ بأن تتلقى الطالبة الدرس سماعا من الزملاء في شطر البنين، نرى أنّ هذه الكيفية قد لا تؤثِّر سلبا في تقديم المادة الأدبية للطالبة لأنها تعتمد على السرد كثيرا المكتفي بالسماع مع إمكان التفاعل (المحاضرة حية مباشرة)، لكن لوحظ تضرّر الطالبات بهذه الكيفية (نقل

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 290-291.

(2) بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي: 14.

المحاضرة سماعا عن طريق الشبكة) في صعوبة فهم المقرّرات اللغوية، نخصّ منها النّحو والصرف، فإضافة إلى ما تعانيه الطالبة من رُهاب إزاء مادة النّحـــو، تجـــد نفسها وقتئذ (وقت تلقيها المحاضرة) أمام أصوات مجردةٍ يصعب معها فهم وإنشـــاء العلاقات النحوية بين الكلم، وهذا ما يُعرقل اكتسابها هذه المادة لافتقارها إلى التفاعل المباشر؛ المُلزم بالشرح الوافي على السبورة تمثـــيلا وتطبيقـــا للقاعـــدة النحويـــة أو الصرفية، وهذا ما يمكن عدّه أحد أسباب تدهور حال العربية في قسمها.

وأمّا عن طريقة التواصل المُسهمة في الانغماس، فيمكن معالجتها فـــي شـــقين: جبري، أو اختياري؛ فالجبري أن تكون طريقة تواصل الأستاذة بالطالبة متمثِّلة في كون اللغة الواصفة للمادة المعروضة أدبيّةً كانت أم لغويّـــةً هـــي اللغـــة العربيـــة الفصحى، وللأسف نجد الكثير من الأساتذة من لا يلتزم بهذا البند مع أنّه يُعدّ أهـــمّ مؤشِّر عن نجاح الانغماس اللغوي عند الأفراد، وفاقد الشـــيء لا يُعطيـــه، لـــذلك يستحيل انغماس الطالبة في اللغة وهي ترى معلِّمتها على هذا الحال.

والمراد بطريقة التواصل الاختياريّة أنّ لكل أستاذ طريقته في قيـــاس التغذيـــة الراجعة لدى الطلاب، في الواجبات، وفي النقاش، وفي الاختبارات، ولأنّ التغذيـــة الراجعة "تشير عموما إلى المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الآداء، والتي تمكنـــه من معرفة صحة استجابته للمهمة التعليمية..."[1]، نجد أنّ طرق التقيـــيم وتحديـــدا الاختبار، يجب أن لا تكون في أغلب أحوالها خيارات، هذا النوع من الأسئلة يثبِّط العقل، وكون الأسئلة على صيغة (اختر من متعدِّد...) لا يضيف أيّ مهارة للطالبة لأنه يعتمد في الأغلب على ضربة حظ، فإن أصابت الطالبة كانت رمية من غيـــر رامٍ، وللأسف تعوّد الطالبة على هذا النمط من الأسئلة لا يحفِّزها على بذل الجهـــد للتعلم والحفظ والفهم والمناقشة وهذا ما لوحظ، أمّا إذا كانت الأسئلة في أغلبهـــا إدراكية تستلزم عصفا ذهنيا، فذلك من العوامل المؤثرة في اكتساب المفاهيم اللغوية واللغة بصفة عامة.

---

(1) عبد الباري، تنمية المفاهيم اللغوية بين النظور النفسي والتربوي: 76.

1-2-عوامل خارجية غير مباشرة: قد تتأثر أطراف العملية التعليمية بوصفها عناصر داخلية مباشرة باستراتيجية القسم التعليمية، لهذا نجد من العوامل الخارجية المُؤثِّرة في اكتساب اللغة العربية:

أ- وجود خلل في الخطة التدريسية على هذا النحو:

✓ بعض المواد يجب أن يُقسّم على كل المستويات (كل الفصول الدراسية) خاصة ما توصف بكونها آلة للغة (النحو والصرف والبلاغة)، فالنحو – مثلا – مقسّم في خطة القسم على خمسة مستويات (نحو5،4،3،2،1)، بحيث يُدرس كل نحو في فصل دراسي، ومع ذلك يحتاج النحو على اعتبار حجم مادته الكبير إلى تقسيمه على الأقل إلى ثمانية مستويات حتى يكون هناك حظ وافر لتطبيق القاعدة النحوية وممارستها لأنها من ركائز الانغماس.

✓ بعض المواد يحتاج إلى إعادة ربطه بمتطلب آخر، والمقصود بالمُتطلّب أنّه لا يمكن دراسة مادة مقرّرة كـ"النحو4" إلا إذا نجح الطالب في مادة "الصرف "، لهذا لوحظ على مادة الصرف أنّ مواضيعها متنوِّعة مرتبطة كل مجموعة منها بمواضيع تتماشى مع النحو في مستوياته المختلفة (النحو 1 مثلا يدرس أقسام الكلمة، لهذا يتماشى مع مواضيع الصرف التي تفصِّل في أحوال الفعل)، وكون الصرف مدروسا بعد اجتياز كل من: النحو 3،2،1 يفقده فاعليته في اكتساب اللغة، لذا الواجب إعادة تقسيم مادة الصرف إلى ثلاثة مستويات على الأقل، وتدريسها جنبا إلى جنبا مع النحو.

ب- إتاحة الفرصة أمام الطالبة للفصل بين المستويات في المادة الواحدة كالنحو خاصة، يضيع معه ما أُخذ من فهم في المستويات السابقة؛ فالطالبة – بحسب قانون الجامعة – يحقّ لها أن تؤجّل دراسة بعض المواد، وإذا تعلّق الأمر بآلة اللغة (النحو) المُقسّم على خمسة مستويات والذي يسبِّب رُهابا لأغلبية الطالبات، نجد أنّ عسر الفهم يتعزّز بهذا الحق الذي لا يُحسن استغلاله (الفصل بين المستويات)، فيتعذّر بذلك حصول المَلَكة (إتقان العربية والانغماس فيها) لطول المدة بين الفصليين المتتابعين، وهذا ما نهى عنه ابن خلدون عند تنبيهه عن وجه الصواب

في تعليم العلوم وطريقة إفادته قائلا: "وكذلك ينبغي أن لا تطول على المتعلم في الفن الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها؛ لأنه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها"[1].

2- الانغماس اللغوي والتعليم الافتراضي: والمقصود بالتعليم الافتراضي أنّه طريقة تعليم تساعد المتعلّم على الحصول على البيانات، والمعلومات، والتواصل، والتدريب من خلال شبكة الإنترنت على شكل صوت، أو صورة، أو فيديو، أو كتب إلكترونيّة [2]،فالتعليم الإلكتروني له ميزات ومتطلبات هامّة تتحقق بها ظاهرة الانغماس اللغوي وجبت معرفتها حتى نرى المزية التي يضيفها هذا التعليم إلى التعليم التقليدي فيما ذكرناه.

2-1-ميزات التعليم الافتراضي: ومنها[3]:

- ✓ توفر المرونة في تحديد أوقات الدراسة.
- ✓ تلقّي التحديثات على البرامج بشكل فوريّ.
- ✓ يوفّر الحلّ لتعليم الطلاب في المناطق البعيدة.
- ✓ يوفّر التعليم المستمرّ.
- ✓ تنوّع في المادة التعليمية.
- ✓ اختصار الوقت والتكاليف.

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 290.

(2) يُنظر "التعليم الإلكتروني (ويكيبيديا):https://ar.wikipedia.org/wiki

ويُنظر: حسام السيد محمد علي، "مجالات استخدام الإنترنت في عمليتي التعليم والتّعلّم" http://gaper.yoo7.com/t306-topic

ويُنظر: مفهوم التعليم الافتراضي" http://mawdoo3.com

(3) يُنظر "التعليم الإلكتروني (ويكيبيديا):https://ar.wikipedia.org/wiki/

ويُنظر: حسام السيد محمد علي، "مجالات استخدام الإنترنت في عمليتي التعليم والتّعلّم" http://gaper.yoo7.com/t306-topic

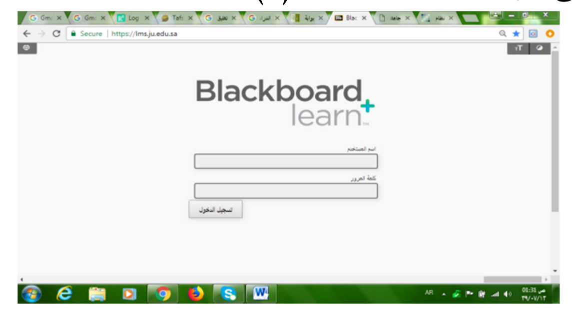
ويُنظر: مفهوم التعليم الافتراضي" http://mawdoo3.com

2-2-متطلبات التعليم الافتراضي: ومن أهمِّها[1]:

- ✓ توفير بنية تحتية ذات جودة عالية من حيث سرعة وسائل الاتصال وتوفير أجهزة حديثة .
- ✓ بناء مواد ومناهج تعليميّة إلكترونية .
- ✓ تدريب المدرسين والمتعلِّمين وزيادة كفاءتهم في استخدام هذه التقنيات.

ولأنّ وزارة التعليم السعودية قد سخّرت نظام (البلاك بورد) وسيلة بين يدي كل من المدرِّس والمتعلِّم لتحقيق العملية التعليمية واقعا وتعزيزها افتراضا، نرى حتمية التعريف على ماهية هذا النظام لنرصد إيجابياته.

2-3-تعريف نظام البلاك بورد: "هو نظام معلومات لإدارة التعليم ومتابعة الطلبة ومراقبة كفاءة العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية"[2]، فيستطيع الطالب من خلال هذا النظام الاطلاع على المحاضرات المحمّلة، والمشاركة في الحوارات عبر لوحات النقاش، وإنجاز الواجبات لتصل إليه الردود والتصويبات والتقييمات والإعلانات، مهما تعدّدت الأزمان ومهما تعدّدت الأماكن (خارج أوقات الدوام الرسمي وأماكنه)، ليكون الطالب مُطّلعا على كل جديد بفضل نظام البلاك بورد من على جواله كما يبيِّنه الشكل (1)



(1) يُنظر "التعليم الإلكتروني (ويكيبيديا):https://ar.wikipedia.org/wiki/

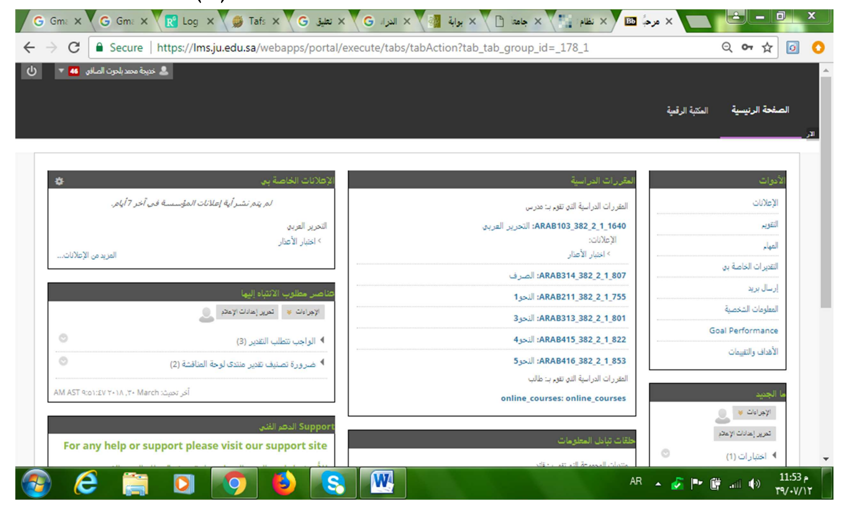
ويُنظر: حسام السيد محمد علي، "مجالات استخدام الإنترنت في عمليتي التعليم والتّعلّم" http://gaper.yoo7.com/t306-topic

ويُنظر: مفهوم التعليم الافتراضي" http://mawdoo3.com

(2) الموسوعة الحرة (ويكيبيديا)https://ar.wikipedia.org/wiki

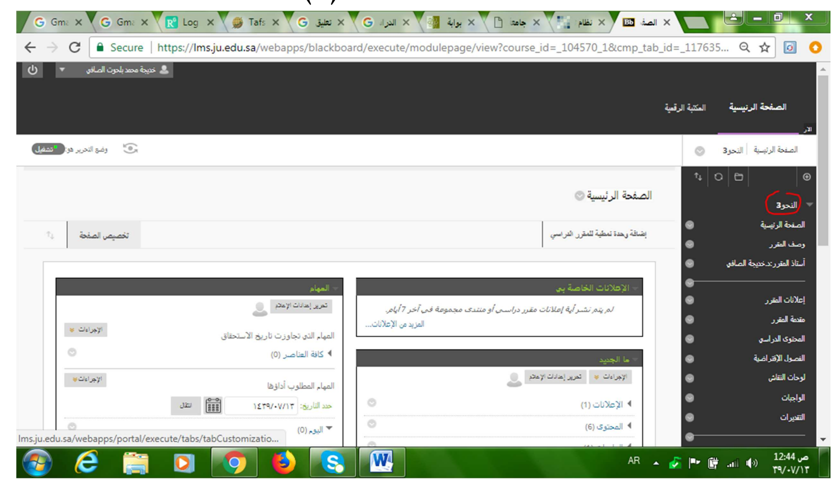
2-4- العملية التعليمية على بلاك بورد:

تحتوي الصفحة الأولى بعد الدخول إلى هذا النظام على المواد المقـرّرة القـائم على تدريسها صاحب هذا الحساب على هذا النحو: الشكل (2)

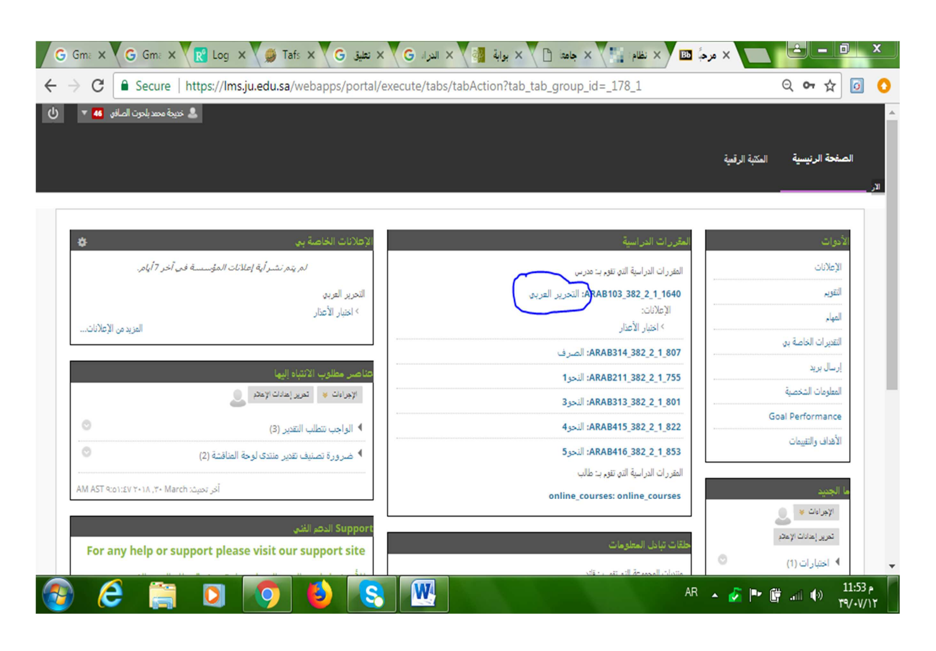


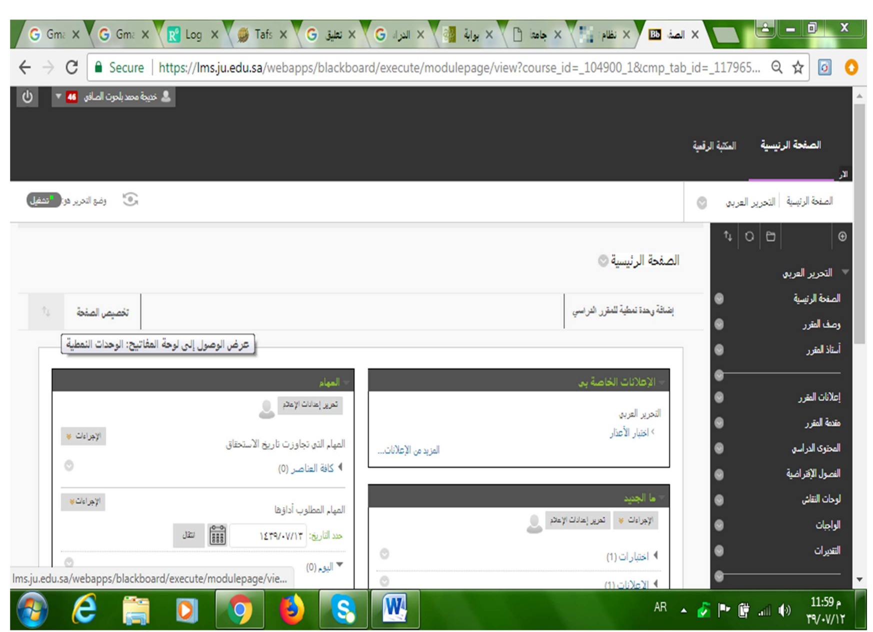
يمكننا التعرف على الإمكانات المتاحة لكل من الطالب والأستاذ معروضة يسار الشاشة متمثِّلة في:

مقدِّمة عن كل مقرر (التعريف بالمقرر وخطّته التدريسية)، والمحتوى الدراسي لتحميل المحاضرات، والفصول الافتراضية (محاضرات في قاعـات افتراضـيـة)، والواجبات، ولوحات النقاش كما يوضِّحه: الشكل(3)

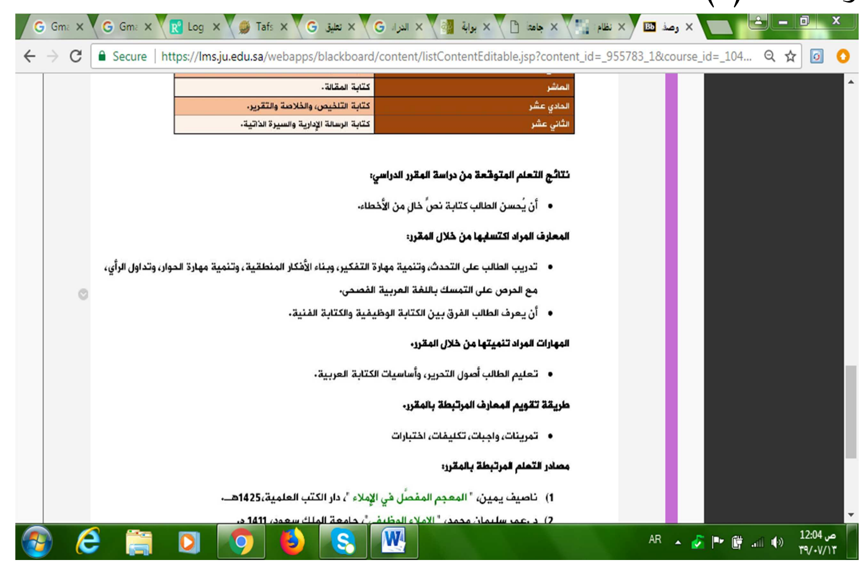


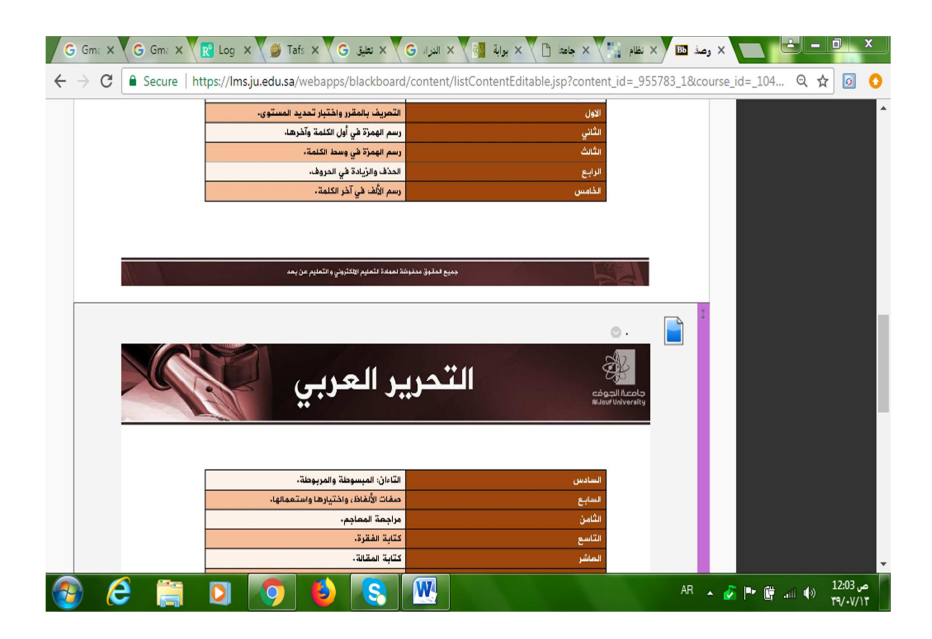
فإذا أخذنا على سبيل التمثيل مادة "التحرير العربي" على هذا النحو : الشكل(4)





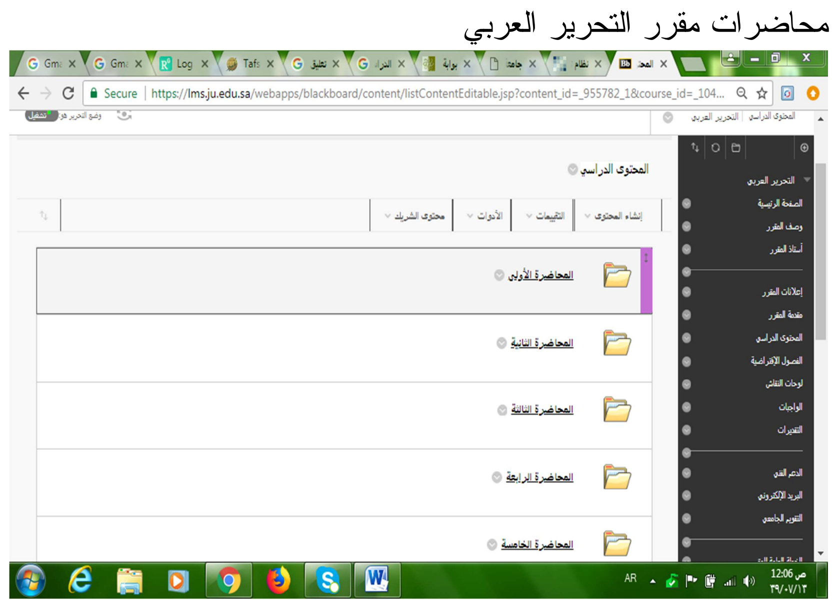
نرى أنّ الطالب بإمكانه الاطلاع على خطة المقرر ومُخرجاته (الغرض من دراسة هذا المقرر) وطرق تقييمه بالدخول على أيقونة "مقدّمة المقرر" على هذا النحو: الشكل (5)



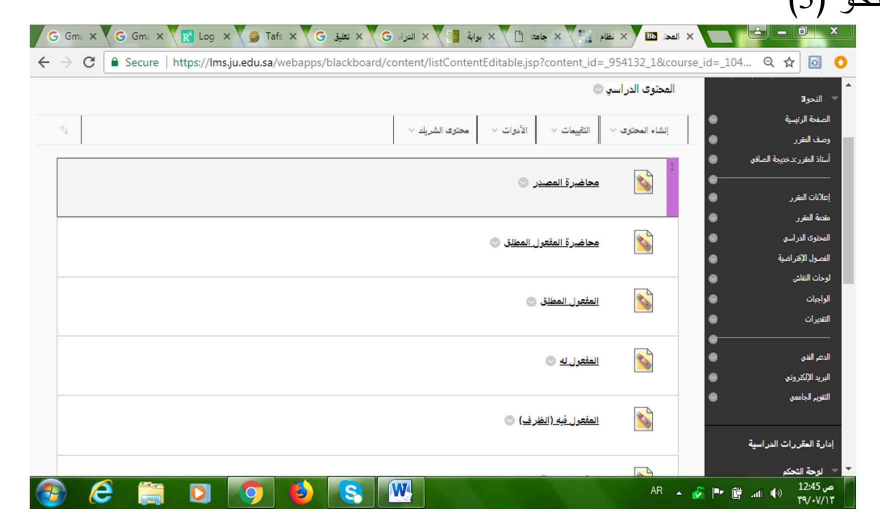


ويمكن للطالب الاطلاع أو تحميل المحاضرات المرئية المنضوية تحت أيقونة المحتوى الدراسي والمُبرمجة على تواريخ مضبوطة، تراعي التّدرّج في إعطاء المعلومة من أجل ترسيخها على هذا النحو "الشكل(6):

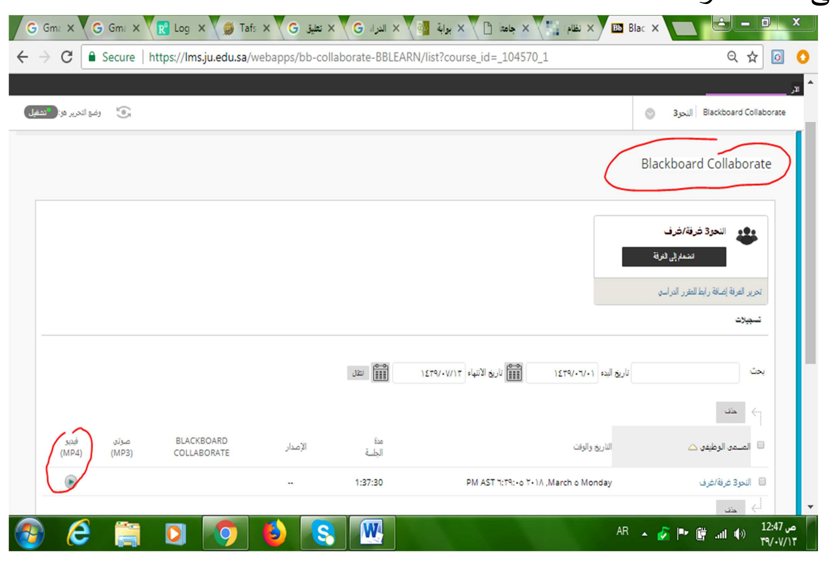
محاضرات مقرر التحرير العربي

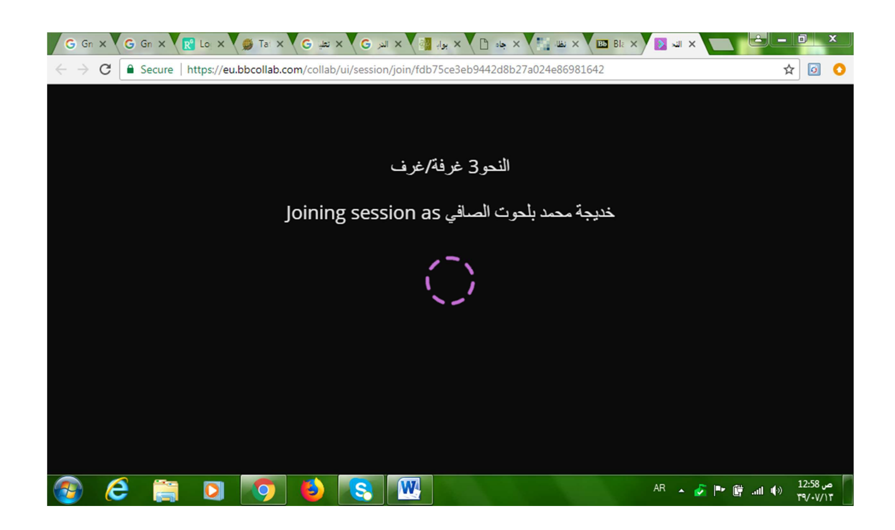


وقد تكون المحاضرات إلكترونية (بصيغة وورد أو بي دي أف) كما في مقرر النحو (3)

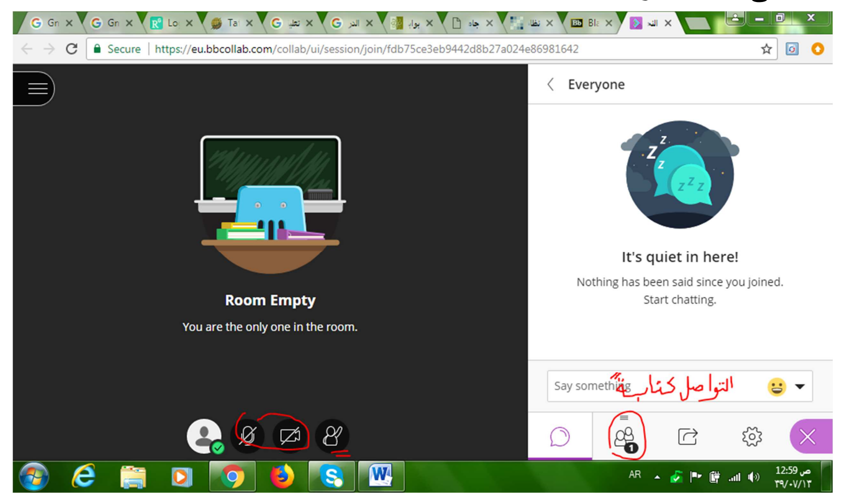


وقد نحتاج في بعض الأحيان إلى محاضرات افتراضية (فصول افتراضية) تُحاكي المحاضرات الواقعية وتختلف عنها في اجتماع الطالب والأستاذ في غرفة افتراضية، من أجل المراجعة أو زيادة شرح لما قد يُشكل على الطالب فهمه من المحاضرة الواقعية أو المحاضرات المرئية كما في مادة التحرير العربي والنحو3 على هذا النحو:

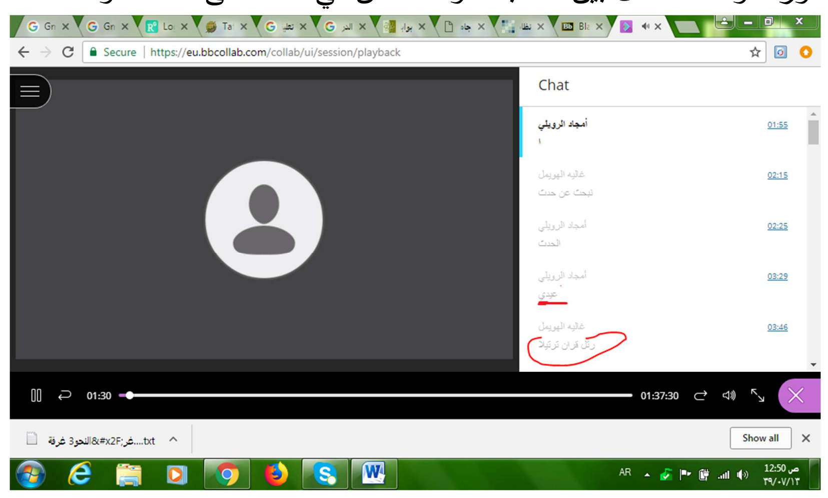




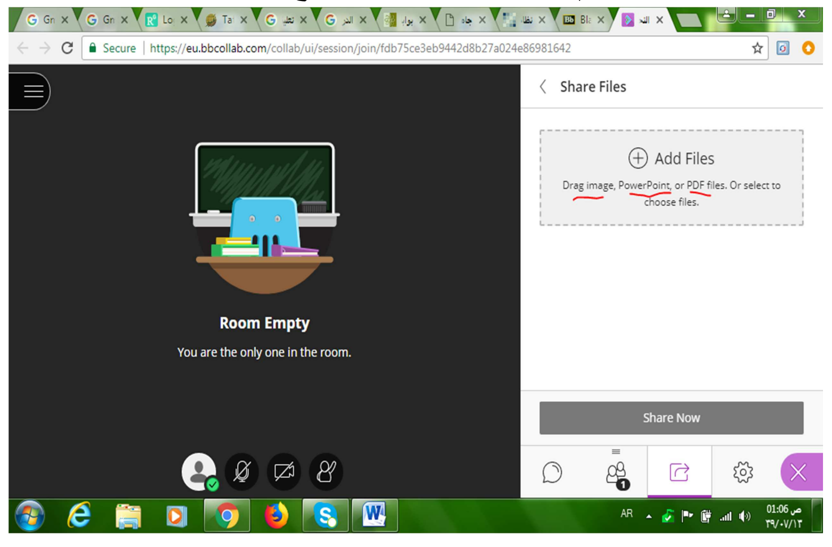
تتيح الغرفة قنوات متعدّدة ليتواصل الطالب من خلالها مع أستاذه والعكس، منها الكتابة على هذا النحو:

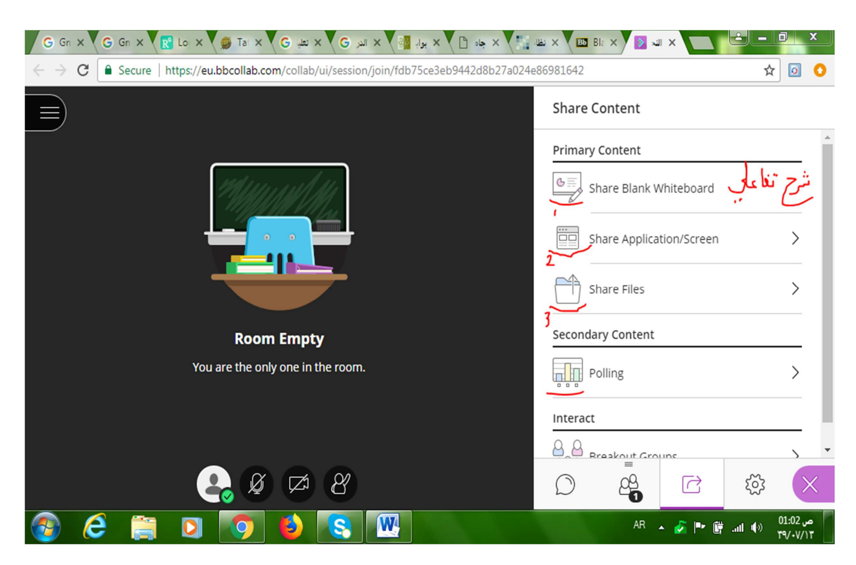


فالكتابة تعين الطالب على المناقشة وعلى الاستفسار وعلى المشاركة، مع بقاء إمكانات التواصل الأخرى متاحة في هذا الفصل الافتراضي (الصوت والصورة)، ولقد لوحظ ميلان الطالبات إلى التواصل كتابةً – مع توفر الصوت – لما عليهن من حرج في ممارسة اللغة، وإن لم تخلُ كتابتهن من الأخطاء النحوية والإملائية مع الانغماس المفرد في اللهجة، كما يلاحظ في الصورة الموالية، وقد وُظِّفت كلمة (عيدي) خلال المحاورة، وهذا ما حال بين الطالبات والانغماس في اللغة على هذا النحو:



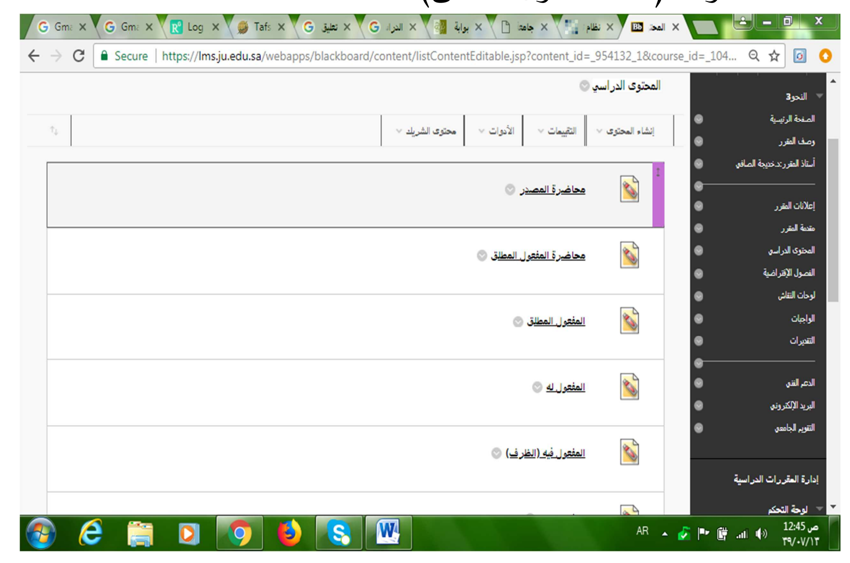
وكما أنّ وسائل التواصل متعدِّدة، يُلاحظ تعدّد كذلك في الوسائط العلمية لإنشاء هذه الفصول الافتراضية، فيمكن للأستاذ الاستعانة بسبورة افتراضية يستعملها كما لو كانت واقعا (يكتب ويرسم بكل الألوان، ويمسح..)، أو يتقاسم مع الطالب سطح مكتبه من على جهاز الحاسوب (الملفات المحملة من على جهازه بصيغتي وورد، أو بي دي أف، أو معطيات معروضة)، أو يشاركه بعض المواقع الافتراضية على هذا النحو:





وبعد أن يُغطي الأستاذ مادة علمية وفق الخطة الموضوعة يأتي جانب التقييم لتحديد التغذية الراجعة لدى الطلاب، فيتزامن رفع الواجبات ولوحات النقاش مع المادة المستوفاة كما في مادة النحو 3 على هذا النحو:

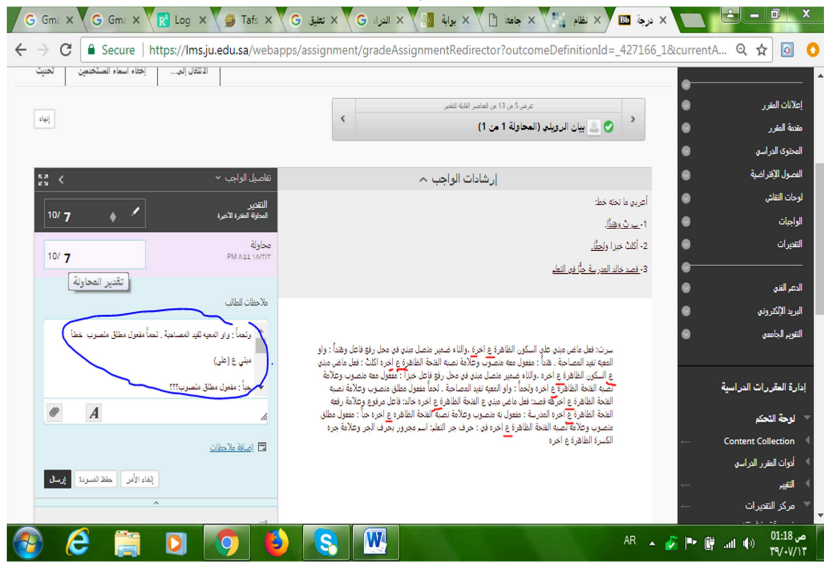
المادة المستوفاة (مثلا المفعول المطلق)



يتعزّز فهم الطالب للمفعول المطلق بإتباعه بواجب يحفِّز العقل على القياس والاستنتاج على هذا النحو:



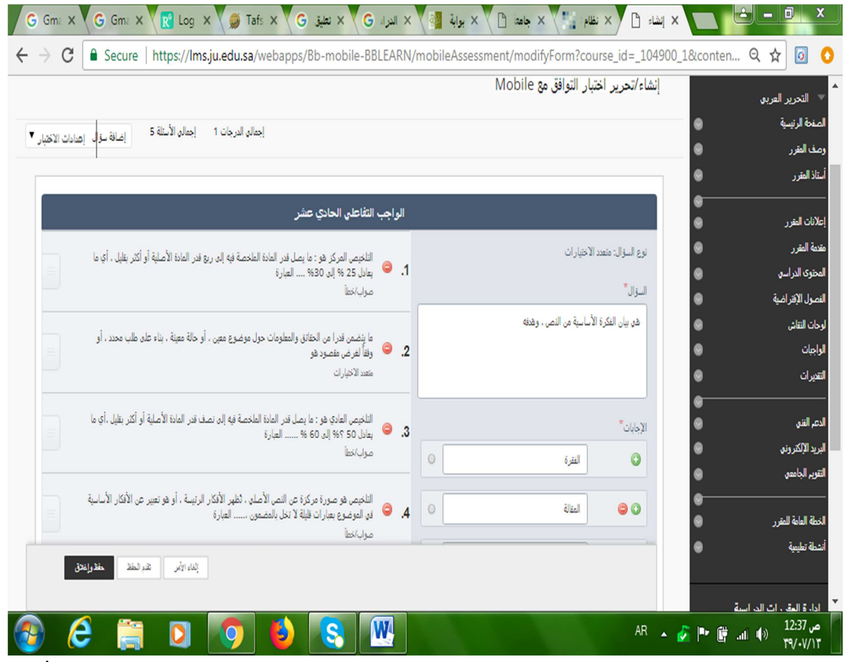
وبعد إجراء الطالب لمحاولة –أو محاولات بحسب ما أتاحه له الأستاذ عبر النظام– في إنجاز الواجب، يقيِّم الأستاذ ويصوِّب الواجب، فيستفيد الطالب من جانبين؛ يحوز درجة، ويزول عنه ما وهم فيه على هذا النحو:



وقد يُقيّم الواجب آليا، وذلك إذا تعلّق الأمر بالواجبات التفاعلية التي وضعت لها إجابة نموذجية من متخصِّص، يطابق النظام بين إجابة الطالب والإجابة النموذجية بدون أن يُصحِّح له الأخطاء كما يلي:



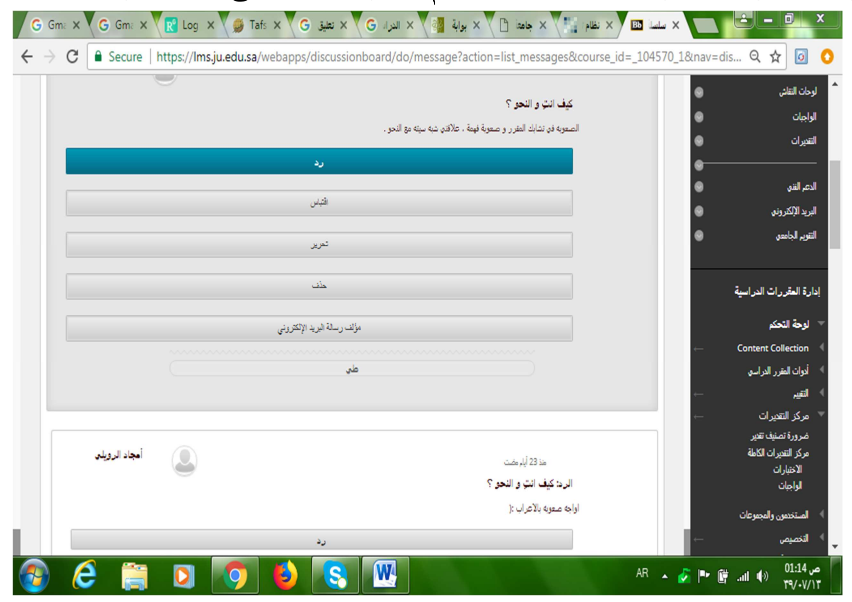
وتوضّح الصورة الموالية مثالا عن الإجابة النموذجية في الواجبات التفاعليّة.



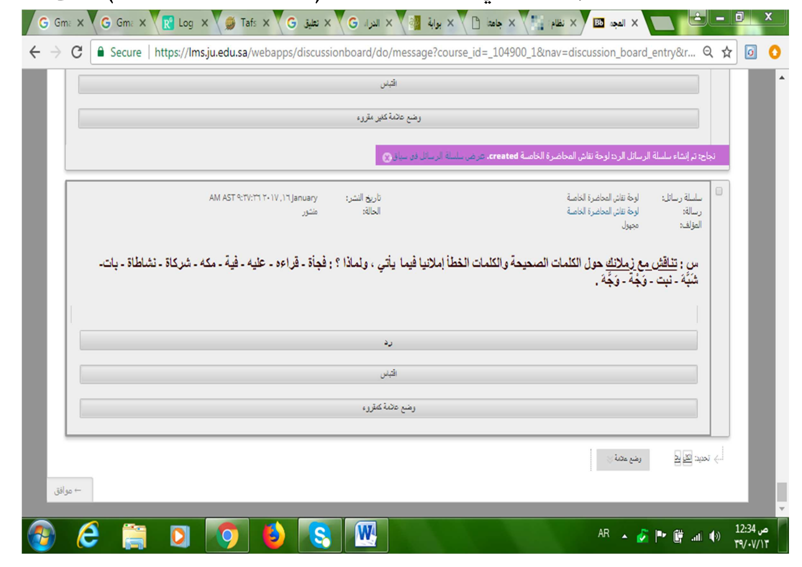
فكثرة الواجبات لها دور كبير في قياس معدّل الانغماس في اللغة إذا ما أُنجزت بشكل فردي، وبذل فيها الطالب المقبل والقابل للتّعلّم جهدا واضحا، لكنّ سعي الطالب نحو جمع الدرجات بأيسر السبل في عالم افتراضي مفتوح تنتقل فيه المعلومة بسرعة ويسر، ألغى فاعليّة هذه الأداة التعليميّة (الواجبات) بفعل وسائل التواصل التي صارت خزانا لكل من أراد النشر، فيأتي الطالب لينسخ ويلصق بدون أي عناء.

يلاحظ كذلك أنّ الطالب لا يفرّق بين وسائل التواصل الاجتماعي وبين نظام (البلاك بورد) بوصفه وسيلة تعليمية، فيميل إلى ممارسة اللهجة، وإلى استخدام الرموز والمختصرات أثناء المناقشات وإنجاز الواجبات كما يظهر في الواجب أعلاه (استُبدل حرف الجر "على" بالحرف "ع")، ليصل هذا الأمر إلى أجوبة الاختبارات بشكل واضح.

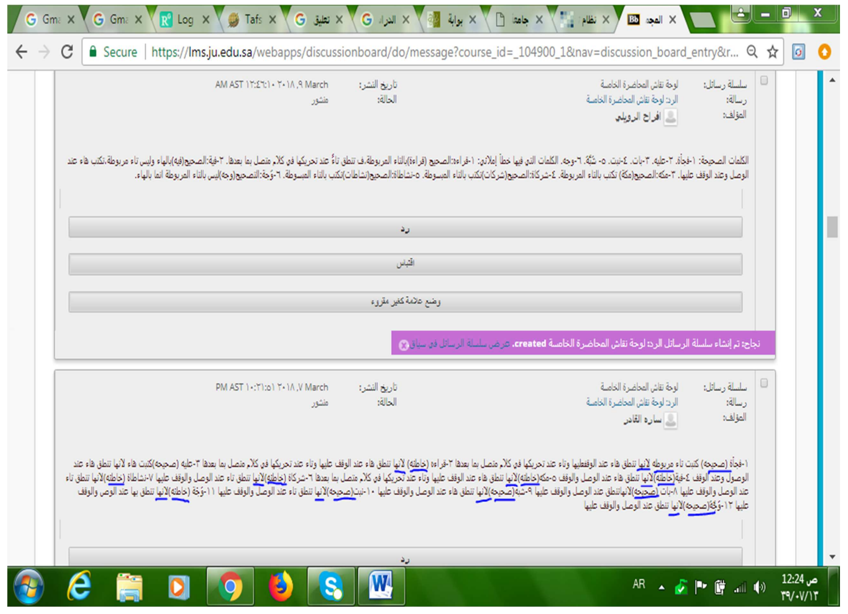
نجد من أدوات التقييم أيضا لوحات النقاش؛ كأن يُسأل الطالب عما يواجهه من عراقيل تحول بينه وبين استيعاب المفاهيم النحوية مثلا على هذا النحو:



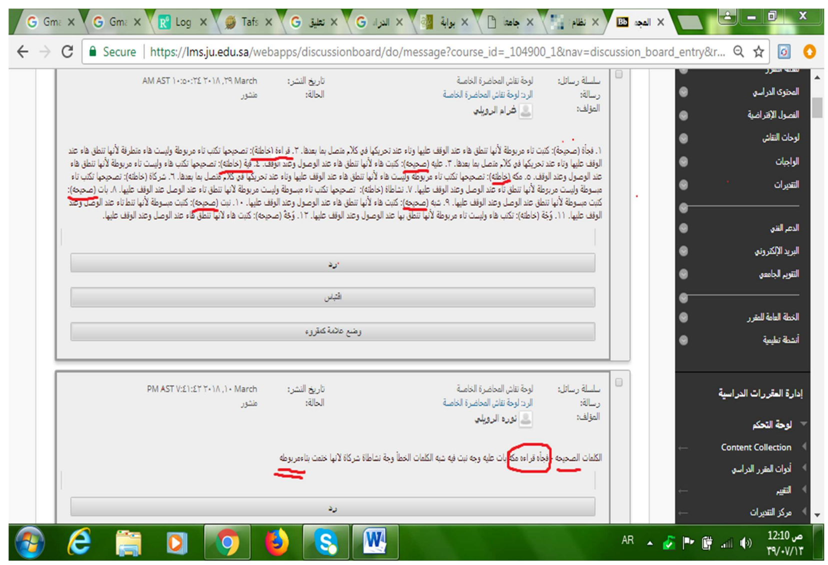
ويمكن للطالبة أن تتناقش مع زميلاتها في مواضيع يقترحها الأستاذ من أجل تحفيز مهارة التحدّث بالفصحى وحتى يظهر حجم المعلومات عند الطالبة؛ كأن يُطلب منهن التناقش حول الأخطاء الإملائية في كلمات معطاة (فجأة، قراءه، مكه...) على هذا النحو:



ولانعدام إرادة البحث عند الطالبة تكتفي – كما هو الحال في الواجبات – بنسخ الإجابات ولصقها في لوحة النقاش، وبذلك نرى أنّ (البلاك بورد) أداة فاعلة ومعينة جدا في ترسيخ اللغة العربية إذا ما حسُن استغلالها، غير أنّ مستعمليها – وهم الطلبة – لا يُقدِّرون ما تسخِّره لهم وزارة التعليم لتعميم اللغة العربية ونشرها بطرق علمية، ودليلنا في ذلك أنّ موضوع التاء المربوطة المبسوط في لوحة النقاش السابقة، لم يحظ باهتمام من الطالبة من حيث تطبيق ما درسته عن التاء؛ فلم تتحر ولم تجتهد من أجل كتابة صحيحة للتاء المربوطة في مواضعها، فتشارك قائلة: "(فجأة) كلمة صحيحه" بـ"الهاء"، وهذا خطأ إملائي متكرر عند الطلاب، لم تُعن لوحة النقاش ولا ما أُعطي من دروس وواجبات على تجنّبه على هذا النحو:



ولأنّه كثيرا ما تلتبس فيه الهاء بالتاء المربوطة عند طالباتنا في جامعة الجوف، نجد الطالبة قد حكمت على الكلمات: "فجأه، وقراءه، ومكه" بالصحة الإملائية في لوحة النقاش أدناه (حُوِّطت باللون الأحمر) لاعتياد إبدال التاء المربوطة بالهاء في المجتمع السعودي، وهذا دليل واضح على غربة العربية بين أبنائها.



يلاحظ على نظام البلاك بورك أنّه يعتمد على بنك للمعلومات، وهو: "كمّ هائل من المعلومات والبيانات ذات العلاقة المباشرة بأحد الميادين المعروفة داخل منظمة ما، وتستخدم لإشباع حاجات المستفيدين منها"، ويتطلّب إنشاء هذا البنك إضافة إلى الجانب المادي (الحواسيب أو ما ينوب عنها كالجوالات لتخزين الملفات والبيانات) كفاءات بشرية تُحسن استغلال هذا البنك وتُسهم في تطويره وتغذيته بما يغطي حاجاتهم، لهذا عكف هذا البنك على جمع البيانات من مصادرها مع ضمان لاستمرارية التحديث.

وإذا تعلق الأمر باللغة العربية نجد أن هذا البنك قد حاول وضع كل الألفاظ والتراكيب المتاحة وفق توزيع يراعي خصائص اللغة العربية (القواعد النحوية)، لتبقى هذه المعلومات رهن مستعملها؛ فإن كان متقنا للغة العربية زاد هذا الأمر البنكَ ثراءًا، وإن كان مبتدئا قد غلبت على لسانه اللهجة فلن يُسعفه هذا البنك في الوصول إلى الصِّياغة السليمة للجمل وللكلمات؛ لما أُحدث فيه – أعني البنك وهو قابل للتحديث كما أسلفنا – من تغيير سببه التواصل باللهجة عبر هذا الجهاز (حاسوب أو جوال)، فشُوِّه وقصرت فاعليته على ما سنبيِّنه.

2-5- بنك المعلومات والعملية التعليمية للغة العربية من على الجوال:

انتشر استخدام الجوال في هذا القرن في كل ميادين الحياة حتى وصل بين يدي المتعلِّم لينشأ ما يسمى بالتعليم المتنقل أو النقـــال M.LEARNING [(1)]، ولأن لبنـــك المعلومات المخزّن على الجوال دورا في تحقيق الانغماس في اللغة العربيـــة عنـــد متعلمي هذه اللغة؛ يعين مستخدمه بحسب ما يعرضه من معلومات وفـــق حاجاتـــه توفيرا للوقت وللجهد معا، نجد أنّ الطالب بحكم تعامله بالبلاك بـــورد مـــن علـــى جواله قد أثّر على محتوى هذا البنك، فاللهجة التي لم تفارق لســـانه نُقلـــت فـــي تواصله افتراضا على مواقع التواصل، فيرسل ويستقبل مادة لغوية باللهجة تنضاف إلى حسابه البنكي عفويا، ليتفاجأ عند تعامله بالجوال مـــن أجـــل إنجـــاز واجباتـــه والمشاركة في المناقشة باستعراض من هذا البنك لخيارات من اللهجـــة وكـــل مـــا تداوله من كلمات ربما هي بعيدة عن الفصحى واللهجة معا.

فالبنك – مثلا – لا يُميِّز بين همزة الوصل وهمزة الفصل في الكلمات بتوظيفٍ للقاعدة؛ بأن تكون همزة الوصل في أسماء معيّنة (اسم، ابن...)، وفـــي مصـــادر الأفعال غير الثلاثية (الخماسية والسداسية)...وهلم جرا، بل نجد هذه الكلمات قـــد خُزِّنت على هذه الهيئة، وإذا أخطأ الطالب في كتابتها ربمـــا يُســـعفه هـــذا البنـــك باستعراض لخيارات قد تحوي التصويب، فمثلا إذا تعمّدنا كتابـــة الفعـــل "إلتحـــق" بهمزة قطع والأصل فيها أن تُكتب بهمزة وصل، نجد الخيارات المعروضـــة فـــي الجوال هي: " إلحاق، إلا حق، إلتحق"؛ فـــ "إلحاق" مصدر للفعل الرباعي "ألحق"، و"إلا حق " مركب من "إلا" وهي أداة استثناء و" حق" وهو اسم، وقد جـــيء بهـــذا المركّب ههنا؛ لأنّ البنك لا يُحلِّل البيانات المُدخلة، بل يكتفي أحيانا كثيرة بمحاكاة الشكل (توارد الحروف (أ، ل، ح، ق) على نسق خاص)، أمّا عن الخيـــار الثالـــث (إلتحق) فيُثبت لمستخدم هذا الجهاز ما أدخله في هذا البنك منبِّها عليه بوضع خـــط أسفله، وهو مخيّر إمّا أن يُقرّه مادة جديدة في البنك فيختاره من بين الخيارات، وإما

(1) منير عوض، التعلم النقالMobileLearning التعليم أضحى أكثر سهولة
http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=977&issueNo=33

أن يستعين بزر المسافة بين الكلمات فيترك للبنك اختيار الصواب، لهــذا نجــد أنّ البنك قد اختار "إلا حق" لأنه أقرب شكلا للكلمة المُدخلة على هذا النّحو:



إذن، لا يُسهم البنك في تصحيح الأخطاء الإملائيــة، ولا يســتطيع أن يُميِّــز الأخطاء الصرفية أيضا ليُصوِّبها، فإذا كتبنا "مُلفت" لا يخبرنا بعدم وجــود هــذه الكلمة كما هي في العربية لأنّه لا وجود للفعل "ألّفت" الذي جُعل "ملفت" اسم فاعــل له، بل يعطيني خيارات: "الملفين، الملف، الملقن "،وعند تأكيد كلمة "ملفت" بعــدم تصويبها وقد وُضع تحتها خط، تدخل في البنك على أنّها كلمة جديدة، وهــي فــي الأصل لا وجود لها في العربية، ليأتي إدراجها ضمن الخيارات إذا أردنــا كتابــة الكلمة الصحيحة، وهي "لافت" اسم الفاعل من الفعل "لفت" على هذا النّحو:



رأينا أنّ البنك لا يصوِّب ما يأتي من أخطاء إملائيّة وأخطاء صرفية، لنجد أنّ الحال نفسها تتكرر مع الأخطاء النّحوية إن وردت، و"إن" تفيد الاحتمال، فماذا لو لم يكن هناك خطأ؟؟؛ كأن نكتب: " كان الجوّ جميلا"، برفع اسم "كان" ونصب خبرها، وإنّ الجو جميل" بنصب اسم "إنّ" ورفع خبرها "وفقا للقاعدة النحوية الصحيحة عند دخول النواسخ على المبتدإ والخبر.

نلاحظ أنّ البنك لا يكتفي بما كُتب مع أنّه صواب وهو المراد، ليضع أمام الطالب بعد أن وضع خطا تحت: "جميلا "و"جميل" خيارات، إذا لم يكن الطالب قد فهم القاعدة النحوية السابقة يبقى متردِّدا بين رفع "جميل" ونصبه كما توضِّحه الصورة أدناه.



وعليه نجد أن العملية التعليمية الافتراضية يبقى فيها المتعلِّم طرفا رئيسا، فأداة التّعلم (الجوال أو الحاسوب) بيده، يغذِّيه بحسب تغذيته هو، فإن كان متقنا للغة العربية ممارسا لها، فإنّ هذه الأداة تعينه على الانغماس أكثر في اللغة، وإذا كان متهاونا لا يرى حاجة في تعلّم اللغة العربية، فيكون الجوال سبب نفيه خارج حدود هذه اللغة.

خامسا: سبل تعزيز مكانة اللغة العربية في قسمها (مقترحات التحسين):

وقبل أن نسرد مقترحات لتحسين حال اللغة العربية بين مستعمليها خاصة بقسم اللغة العربية، يُلاحظ أنّ هذا القسم قد توفّر على ميزات إذا ما استُغلت بشكلها الصحيح فإن إمكان الانغماس في اللغة العربية وارد بنسب عالية، من ذلك:

1-كون التعليم الأساسي في هذا القسم تقليديا (الحضور الفعلي للمعلم وللمتعلم) مدعوما بما تتيحه التكنولوجيا من تواصل مستمر خارج أوقات وأماكن الدراسة بوسائط متطورة (البلاك بورد)، فكلما زاد احتكاك الطالب باللغة زاد انغماسه فيها.

2-سياسة التعليم في الجامعة السعودية تسمح للطالب باختيار خطة من إنشائه يسير عليها في دراسته، وإذا ما اختار الطالب ما يناسب قدراته من مقرّرات، فإنّه يتمكّن من استيعاب المادة اللغوية بشكل جيد، والملاحظ أنّه بسبب هذه السياسة كان عدد الطلاب في أغلب المقررات قليلا (ما بين 5 إلى 20 طالبا)، وهذا ما يُسهم في تحقيق إيجابية المتعلمين بصورة واضحة (كل طالب له مجال واسع في أن يناقش أو يسأل أو يحاور).

3- توزيع دراسة بعض المواد -خاصة ما كان منها آلة للغة العربية كالنحو - على فصول دراسية متتابعة في قسم اللغة العربية يُحقِّق الانغماس إذا كان حجم المادة المدروسة في كل مستوى (فصل دراسي) مناسبا، وهو ما يُعرف بالتعليم المتدرِّج؛ فالتّدرج متعلِّق بقدرة الطالب الذي قد يستغرق مراحل كثيرة، وقد يكتفي بمرحلتين أو ثلاث حتى تكون علوم اللسان صفة راسخة فيه، وهذا ما تفطّن إليه ابن خلدون فقال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين يكون مفيدا، إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا...ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه...،وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم"[1]

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 296.

ولتعزيز دور اللغة العربية في المجتمع السعودي وفي قسم اللغة العربية أكثـــر، يمكننا اقتراح ما يلي:

1-ترغيب الطلبة بشكل مستمر في اللغة العربية وفي دراستها، ويكون ذلك بـــ:

أ- تواصل الأستاذ مع الطالب بالفصحى يُعزِّز ثقة الطالب بنفسه فيُحاكي أستاذه ردًّا وحوارًا ومناقشةً، وبذلك يزول التّحرج من ممارسة الفصحى لتُكتسب تلك المهارات.

ب-الترغيب في تعلّم اللغة العربية وتعليمها برفق مع بيان للجدوى مـــن ذلـــك حتى يتّسع الأفق عند الطالب، فيزداد حرصه واهتمامه بالتحصيل العلمي في علوم اللغة العربية[1].

ج- إضفاء الجو العلمي على القسم بالإكثار من الندوات والدورات والمؤتمرات يعطي صورة للطالب ترغِّبه في هذا التّخصص، وتحفِّزه أكثر بتلمّس الجانب الآخر للغة العربية؛ كـــ: دورها في المجتمع، ربطها بالإعجاز والعلوم الأخرى.

2-التعديل المستمر للخطة التدريسية بزيادة تقسيم بعض المواد إلى مســـتويات متناسقة مع مواد أخرى لما بينها من تكامل يُحقِّق الهدف من المادتين معا، كما هو الحال في مادتي النحو والصرف، فـــ"الصرف" يستدعي تقسيمه إلـــى أكثـــر مـــن مستوى بحيث يتماشى المستوى الأول (الصرف 1) مع (النحو1)، بحيـــث تُحـــدّد المواضيع في (الصرف 1) على هذا النحو: "الفعـــل والاســـم وأحوالهمـــا "،فهـــذه المواضيع نحتاج إليها في النحوين (1 و2)، لذلك يُستحسن توارد مادة (الصرف1) مع (النحو1)، أمّا (الصرف 2)، فيجب أن تكـــون مواضـــيعه: "المشـــتقات (اســـم الفاعل، واسم المفعول..)، والتصغير والنســـب، فـــالنحو 3) يحتـــاج إلـــى مـــادة الصرف(2) للتمييز بين الجامد والمشتق، والصـــرف(3) مواضـــيعه: الإعـــلال، والإبدال، وهي من المواضيع الصوتية، لذا وجب أن تؤخذ هذه المادة تزامنـــا مـــع مادة علم الأصوات.

---

(1) يُنظر: ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم مـــن ذوي الشأن الأكبر: 293.

3-عدم الفصل بين المستويات في المادة الواحدة، فبعض المواد كـ"النحو" قُسّمت على مستويات، ولكي تتحقق أهداف المادة، وهي تقويم اللسان وحفظه من اللحن، وجب على الأستاذ أن لا يطيل على المتعلم في الكتاب الواحد، وهذا ما وصفه ابن خلدون بـ"تقطيع المجالس (الفصل بين المستويات) وتفريق ما بينها؛ لأنه ذريعة إلى النسيان، وانقطاع مسائل الفن (المادة) بعضها من بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها، وإذا كانت أوائل العلم وأواخره، حاضرة عند الفكرة، مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولا، وأحكم ارتباطا، وأقرب صبغة؛ لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل، تنوسيت الملكة الناشئة عنه"[1]، وعلى الطالب أن لا يكون سببا في التفريق بين فصول المادة الواحدة بالإكثار من تأجيل المواد خاصة ما كان منها مقسّما حتى لا يضيع عنده ما درسه في هذا العلم.

4- إضافة إلى التّدرّج الذي انتهجه قسم اللغة العربية في توزيع المقررات الدراسية في الخطة التدريسية والذي كان مقبولا (وقد أشرنا في النقطة السابقة إلى ما يجب تعديله)، نرى أنّه على الأستاذ أن يراعي كذلك التعليم المتدِّرج؛ فيجب عليه أن يُقدِّم علوم اللغة بالتمثيل لها أوّلا؛ بجمل وألفاظ يتم تصنيفها جماعيا بمعية الطلبة، ثم يتم تحليلها وصولا إلى القاعدة، وهذا هو التعليم المفيد الذي يتدرّج من الإجمال إلى البيان والشرح؛ فـ"لا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضّحه، وفتح له مقفله، فيخلص من هذا الفن (المادة) وقد استولى على ملكته، هذا وجه التعليم المفيد، وهو كما رأيت، إنما يحصل من ثلاث تكرارات، وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك بحسب ما يُخلق له، ويتيسّر عليه".[2]

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 290.

(2) يُنظر: ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 290.

5- تغيير الكتاب المقرّر بما يتناسب مع مخرجاته (الهدف منه) ومع الطلبة كونهم مبتدئين في دراستهم للغة العربية، لذا لا يُنصح بالمختصرات في هذه المرحلة لأنها مدعاة لإفساد التعليم، وقد لاحظ ذلك ابن خلدون فقال:" وربما عمدوا إلى الكتب الأمهات المطولة في الفنون...فاختصروها تقريبا للحفظ كما فعله...ابن مالك في العربية...وهو فساد التعليم وفيه إخلال بالتحصيل؛ وذلك لأن فيها تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعد لقبولها بعد وهو سوء التعليم،...ثم فيه من ذلك شغل كبير على المتعلم بتتبع الألفاظ الاختصارات العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها، وصعوبة استخراج المسائل من بينها...فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين، فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها".[1]

ولأنّ "شرح ابن عقيل " على عدِّه مقرّرا لمادة النحو في كل مستوياته في قسم اللغة العربية، نجده قد استُغلق فهمه على معظم الطلبة، لكون رسوم الكتابة في الأبيات الواردة فيه –أعني الكلمات – يصعب على الطالب تخيّلها، لا لأن ألفاظها غريبة، بل لأنّها في الأصل قاعدة نحوية قد تمّ التمثيل لها أحيانا، وبالضرورة الشعرية تحوّرت بنيتها نحو قول ابن مالك في علامات الفعل:[2]

بِتَا فَعَلْتَ وَأَتَتْ ، وَيَا افْعَلِي ، وَنُونِ أَقْبِلَنَّ — فِعْلٌ يَنْجَلِي

فإذا لم تعرف الطالبة دلالة المقصود بـــ "تا، ويا، ونون "، فإنّها تجد حاجزا لإدراك هذه العبارة، فـالتاء للفاعل (فعلتُ، فعلتَ، فعلتِ)، وهي للتأنيث في(فعلـتْ)، والياء للمخاطبة (أنتِ: افعلي)، ونون التوكيد الخفيفة والثقيلة نحو: "أنتَ أقبلن وأقبلنّ"، ليقول ابن خلدون في مثل هذا الحال: "وأما إن احتاج المتعلم إلى الدراسة والتقيد بالكتاب، ومشابهة الرسوم الخطية من الدواوين بمسائل العلوم، كان هناك حجاب آخر بين الخط

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 298-290

(2) يُنظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل، ط20، دار التراث 1:1400/22.

ورسومه في الكتاب، وبين الألفاظ المقولة في الخيال، لأن رسوم الكتابة لها دلالة خاصة على الألفاظ المقولة، وما لم تعرف تلك الدلالة تعذّرت معرفة العبارة "(1)، فإذا أُلزم الأستاذ بهذا الكتاب مقرّرا، عليه بالفذلكة؛ بأن يعرض محتوى هذا المقرّر بطريقة بسيطة ومنظّمة، يعيد عنونة المواضيع، ويربط الفروع بالأصول، ويُكثر التمثيل مع إتباعٍ بالتطبيق إذا تعلّق الأمر بالقواعد النحوية والصرفية.

6- العناية أكثر بالتعليم التقليدي لأنّه يبقى هو الأصل الفاعل، المؤثِّر والمُسهم في تحقيق إيجابية المتعلِّم وضمان ممارسته للغة العربية، فيكون الأستاذ مُطّلعا ومُشرفا مباشرا على تحصيل الطالب العلمي وتقييمه (النقاش والواجبات داخل القاعة التدريسية)، ليظهر مستوى انغماسه في اللغة حقيقة بعيدا عن سرقات الشبكة التي تعوّدها الطالب في التعليم الإلكتروني، والتي أقصت عنه أيضا – أعنى الشبكة –مهارة التّحدّث، مع أنّ التعليم الافتراضي ذو كفاءة عالية؛ تظهر فاعليّته أكثر إذا اجتمعت مع إيجابية فعلية عند المتعلِّم (الرغبة في التحصيل العلمي مع توظيف بنّاء للوسائط الإلكترونية).

هذا هو المأمول من قسم اللغة العربية، أن يعالج أصل الداء الذي قد تفشى في المجتمع لحدٍ قد اتسع فيه الخرق على الراقع، فغادرت اللغة العربية ألسنة دارسيها، بل وفُقِدت القدرة على التخاطب بها، وهي رمز للهوية في المجتمع، والحرص على بقائها حرص على بقاء المجتمعات الإسلامية في أقوى وخير أحوالها.

---

(1) ابن خلدون،، العبر وديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر: 296.

مشروع الذخيرة اللغوية العربية
نحو استعمال لغوي حديث للعربية الفصحى

الدكتور عبد الحليم معزوز
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

الملخص:

اشتهر عبد الرحمن الحاج صالح بإسهاماته الكثيرة في ترقية اللغـــة العربيـــة، خدمة لها وسبيلا لجعلها تساير التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه العالم فـــي مختلف المجالات، ومن أهم تلك المشاريع نذكر مشروع الذخيرة الواعـــد، الـــذي يحاول جمع كل منتجات الفكر اللغوي المدوّن باللغة العربية وجعله فـــي متنـــاول الباحث بنقرات زر قليلة على الحاسوب، فهو كما يصفه الحاج صالح «بنك آلي من النصوص وهي ليست مجرد مدوّنة أدخلت في ذاكرة الحاســـوب، وهـــي ليســـت CDROM كما يقولون بل مجموعة من النصوص أدمجت على الطريقة الحاسوبية، حتى يتمكن الحاسوب من مسحها كاملة أو جزئيا، ولهذا عدد من البرامج الحاسوبية وضعت خصيصا لإلقاء أنواع خاصة وكثيرة من الأسئلة».

تأتي هذه المداخلة محاولة البحث في إمكانية تجسيد نتائج هذا المشروع الضخم على الواقع، وكيفية استثمارها من أجل استعمال لغوي يساير العصر ويحافظ على سلامتها ويشجع على تعلمها لأبنائها ولغير الناطقين بها علـــى حـــد ســـواء كـــون ارتباطها بالحاسوب يجعل تفاعل المتعلم معها أكثر من صورتها النمطية التي ولّدت نفورا منها لازمها لعقود طويلة.

تمهيد:

لا يكون البحث العلمي مهما كانت طبيعته أو مجال تخصصه نافعا إلا إذا كانت له جوانب وظيفية، أو جوانب تطبيقية تسهم في تطـوير المـادة التـي يدرسـها، والمفاهيم الأساسية التي بُني عليها، فلكل علم قاعدة نظرية تكوّن الهيكل العام الذي يرتكز عليه هذا العلم إضافة إلى إجراءات تطبيقية تجسّد هذا الهيكل وتبيّنه وتجعله قابلا للاستفادة منه وترقيته وتطويره متى دعت الحاجة إلى ذلك.

ومن هنا سيحاول البحث أن يلقي الضوء على الجهود اللغوية لعبـد الـرحمن الحاج صالح، وهي كثيرة، وينظر في المبادرات التي اقترحها مـن أجـل تجسـيد مشروعه الذي يسعى إلى إثبات وجود لسانيات عربية أصيلة تقف إزاء نظيراتهـا الغربية الحديثة، وكذا سبل الرقي باللغة العربية لتصير قادرة على مسايرة التطـور العلمي الذي يشهده العالم في أيامنا. ويكون ذلك من خلال النظـر فـي الأعمـال العلمية التي شرع في إنجازها منذ سبعينيات القرن الماضي، والتي كرّسها للنهوض باللغة العربية، خاصة أن الحاج صالح لاحظ أن الجهود العلمية الخاصـة باللغـة العربية تتصف "في زماننا هذا بصفات جدّ سلبية بالإضافة إلى ما يعرفه العصـر من تكنولوجيا حديثة تُطبق على البحوث اللغوية بنجاح تام في البلـدان الراقيـة"[1]. وسيسعى البحث بالموازاة مع ذلك الكشف عن مدى تأثير هـذه المبـادرات علـى شيوع استعمال اللغة العربية الفصحى من لدن أبنائها وحتى غيـر النـاطقين بهـا بتسليط الضوء على واحد من أهم تلك المشاريع وهو الذخيرة اللغوية العربية.

1- مشروع الذخيرة اللغوية:

يعرّف عبد الرحمن الحاج صالح الذخيرة اللغوية بأنها "بنك آلي من النصـوص وهي ليست مجرد مدونة أدخلت في ذاكرة الحاسوب، وهي ليست CDROM كمـا يقولون بل مجموعة من النصوص أدمجت على الطريقة الحاسوبية، حتـى يـتمكن

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، اللغة العربية والبحث العلمي المعاصر أمام تحديات العصر، ضـمن كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 125.

الحاسوب من مسحها كاملة، أو جزئيا، ولهذا عدد من البرامج الحاسوبية وضعت خصيصا لإلقاء أنواع خاصة وكثيرة من الأسئلة على الذخيرة"[1].

تعود فكرة هذا المشروع إلى وعي الحاج صالح بضرورة الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل الحفاظ على التراث العربي القديم، وكذا ما ينجزه الفكر الإنساني حاليا في جميع أنحاء العالم، ونقل ما ينشر منه باللغات الأجنبية في المجلات العالمية المتخصصة إلى العربية، ولعلّ اطلاعه على مشروع الذخيرة اللغوية الفرنسية trésor de la langue française والذي من منجزاته مدونة frantetx ويضم ما يقارب 3500 مؤلفا باللغة الفرنسية، مما تم تأليفه منذ القرن السادس عشر حتى القرن العشرين أثر فيه وجعله يقترح مشروعا خاصا باللغة العربية يجمع التراث اللغوي العربي وما استجد في البحث العلمي حاليا وذلك باستثمار تقنية الحاسوب والأنترنيت[2].

وما يميّز هذا المشروع أساسا هو ضخامته وشموله على كثير من التخصصات، فالمشروع مخصص لجمع كل منتجات الفكر العربي والعالمي في مجالات عديدة، وجعلها متاحة للباحث العربي في كل وقت؛ لذلك كان لزاما أن "يشرف عليه لا مركز واحد ولا بلد واحد بل البلدان العربية كلّها وفي أعلى مستوى ما دام هناك إجماع على أهميته القصوى وذلك برفعه للمستوى الثقافي العربي إلى ما يقارب مستوى الغربيين"[3]. وبالفعل، فقد تبنى المجلس الوزاري لجامعة الدول العربية هذا المشروع في سبتمبر 2004م، ووُزِّع العمل على البلدان العربية، إذ "بذلت الجزائر جهودا كبيرة

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، مشروع الذخيرة العربية، مجلة المجمع اللغوي الجزائري، ع2، السنة الأولى، ديسمبر 2005م، ص 288.

[2] ينظر: عمر بلخير، مشروع الذخيرة اللغوية ودورها في النهوض بالمستوى الثقافي والحضاري والعلمي لشعوب البلدان العربية والإسلامية، المؤتمر الدولي للغة العربية "النهوض باللغة العربية من خلال نشر القافة الإسلامية والعربية" جامعة شريف هداية الله الإسلامية الحكومية، جاكارتا، إندونيسيا، 23–25 أوت 2015م، ص 3.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، مشروع الذخيرة العربية، ص 287.

جدا للوصول إلى إقناع أُولِي الأمر بضرورة رقمنة المعلومات Numérisation وهو عمل ضخم جدا لا يمكن أن تقوم به دولة واحدة فلا بد من العمل المشترك· ثم خطونا خطوة جديدة بتحويل المشروع إلى منظمة تابعة لجامعة الدول العربية فأنشأت لذلك هيئة عليا للإشراف على المشروع به متكونة من ممثل كل بلد مشارك وهو المسؤول على الإنجاز في بلده. وقد تقدمت في العمل وإنجاز جزء كبير من العمل: الجزائر، وسبقتها في حجم النتائج الأردن، وتهيئ السعودية منذ وقت غير طويل إنجاز رقمنة سبعمائة مليون كلمة في داخل نصوص، بينما تعطلت بعض الدول الأخرى إما لعدم إدراك أصحابها للدور العظيم الذي ستلعبه الذخيرة لرفع المستوى العلمي والثقافي للمواطن العربي عدم إدراكهم أيضا لعظمة الدور الخاص بالإنترنيت والذخيرة ما هي إلا انترنيت علمي وثقافي بالعربية"[1].

يجعل الحاج صالح مشروعه الخاص بالذخيرة اللغوية مصدرا علميا تقنيا بالغ الأهمية، وذلك من خلال محتواها المتنوّع من حيث الإنتاج الفكري، فيجد فيها طالبها مجمل ما أنتجه الفكر العربي القديم مما هو مدوّن إضافة إلى مستجدات العلم في شتى التخصصات إن كان باللغة العربية أو ما نُشر في مجلات وموسوعات عالمية منقولا إلى اللغة العربية، فمحتوى الذخيرة العربية يتمثل في:[2]

1. التراث العربي في 90٪ منه وستدخل فيه كل ما لم ينشر بعد تحقيقه.
2. ما يصدر باللغة العربية في زمننا مما له قيمة في جميع الميادين العلمية والتقنية والأدبية وغير ذلك مما يفيد الاختصاصيين وجمهور المثقفين.
3. ما يصدر من البحوث في المجلات العالمية المتخصصة كـ: Nature وSciences وغيرها منقولا إلى اللغة العربية (بعد صدورها بشهر أو أكثر).

---

[1] عبلة عيساتي، الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح: هذه أبعاد مشروع الذخيرة العربية... وهذا موقع الجزائر منه، جريدة أخبار اليوم، الأربعاء 25 يونيو 2014.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، الذخيرة العربية، وثيقة عمل رقم 2 موجهة للعاملين على مشروع الذخيرة العربية، نقلا عن عمر بلخير، مشروع الذخيرة اللغوية ودورها في النهوض بالمستوى الثقافي والحضاري والعلمي لشعوب البلدان العربية والإسلامية، ص 7.

4. الموسوعات العربية الهامة.

5. ما تحتوي عليه مناهج التعليم: الابتدائي والثانوي والعالي في مختلف مستوياتها ومراحلها على شكل أسئلة وأجوبة وتعليقات وشروح بكل ما يمكن أن يرافق ذلك من الصور والرسوم التقنية وغير ذلك.

6. أحسن ما ينشر في الصحف ويبث في التلفزة من الحياة الاجتماعية العربية زيادة على المحاضرات الهامة واللقاءات والموائد المستديرة وغير ذلك.

ويجدر التنويه بأن هذا المشروع واعد وعملي، يمكِّن الباحث العربي من الاطلاع على التراث العربي وما جاد به العلماء العرب في العصور القديمة، كما يمكنه الاستفادة من الأبحاث العلمية الحديثة وإن كان غير متقن للغات الأجنبية، فتكمن أهداف هذا المشروع فيما يلي:[1]

- الهدف الرئيس لمشروع الذخيرة هو تمكين الباحث العربي أيًّا كان من العثور على معلومات شتى من واقع استعمال العربية بكيفية آلية وفي وقت وجيز. وهذا سيتحقق بإنجاز بنك آلي للغة العربية المستعملة بالفعل؛ يتضمن أمات الكتب التراثية الأدبية والعلمية والتقنية وغيرها، وعلى الإنتاج الفكري العربي المعاصر في أهم صوره بالإضافة إلى عدد كبير من الخطابات والمحاورات العفوية بالفصحى في شتى الميادين.

- سيستخرج من هذا البنك (المسمى عند المهندسين بقاعدة المعطيات النصية) العديد من المعاجم منها:

- المعجم الآلي الجامع لألفاظ العربية المستعملة.
- المعجم الآلي للمصطلحات العلمية والتقنية المستعملة بالفعل.
- المعجم التاريخي للغة العربية.
- معجم الألفاظ الحضارية (القديمة والحديثة).

---

[1] ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، مشروع الذخيرة اللغوية العربية، ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص ص 396- 398.

- معجم الأعلام الجغرافية.
- معجم الألفاظ الدخيلة والمولّدة.
- معجم الألفاظ المتجانسة والمترادفة والمشتركة والأضداد.

وغير ذلك من المعاجم المفيدة.

لكن هذا المشروع يختلف عن المعاجم التقليدية كونه "بنك نصوص لا بنك مفردات ثم إنّ هذه النصوص لا يصطنعها المؤلفون، بل هي نصوص من اللغة الحيّة الفصحى المحررة أو المنطوقة وأهم شيء في ذلك أن يكون هذا الاستعمال الذي سيخزّن بشكل النص، كما ورد في ذاكرة الحواسيب هو استعمال العربية طوال خمسة عشر قرنا في أروع صوره ثم هو يغطي الوطن العربي أجمعه في خير ما يمثله هذا الإنتاج الفكري"[1].

2- مزايا المشروع:

أما عن مزايا المشروع، فيلخصها الحاج صالح في النقاط الآتية:[2]

- أنها الاستعمال الحقيقي للغة العربية لا ما تأتي به بعض القواميس من أمثلة مصطنعة.

- استفاضتها وشموليتها بتغطية هذا الاستعمال لجميع البلدان العربية وامتدادها من العصر الجاهلي إلى عصرنا الحاضر.

- تمثيلها لهذا الاستعمال بوجود كل النصوص ذات الأهمية فيها المحررة منها والمنطوقة الفصيحة في الآداب والحضارة والدين والعلوم والثقافة العامة والفنون وكذا الحياة اليومية.

-اعتمادها على أجهزة إلكترونية في أحدث صورها وهي الحواسيب وما إليها من الوسائل السمعية البصرية وهي الوسيلة الوحيدة التي يمكن أن تجمع وتسع هذه الكمية الهائلة من النصوص.

---

[1] نفسه، ص 397.

[2] نفسه، ص ص 398- 399.

-إمكانية طرح الآلاف من الأسئلة على الذخيرة عن بعد وفي نفس الوقت عبر العالم (وسرعة الإجابة كما قلنا) بعرضها على الشاشة وإمكانية طبعها بالطابعات الآلية في وقت وجيز والحصول عليها في أي مكان، وذلك بفضل شبكة إنترنيت التي سيخصص فيه موقع للذخيرة إن شاء الله.

تلك الفوائد والمزايا التي ذكرت آنفا تميز مشروع الذخيرة العربية الطموح من الناحية النظرية، أما في التطبيق والتجسيد الحقيقي له، فيصعب تحقيق الغايات التي من أجلها وُضع هذا المشروع في الأساس؛ إذ إننا نصادف مشاريع عادية وصغيرة الحجم مما يشمل نطاقه حيزا ضيقا يواجه في مرحلة تجسيده عوائق كثيرة، فما بالك والمشروع بهذه الضخامة من حيث المادة العلمية التي سيشملها المسح، وكذا عدد البلدان والهيئات العلمية التي ستشارك في تحقيقه؛ فمن العوائق التي يمكن أن تعرقل إنجاز المشروع ترتبط إجمالا بالكتب التراثية وضخامة التراث العربي، وأنه من جهة، نجد عدة تحقيقات لمؤلَّف واحد حتى ليصعب اختيار أجود تحقيق منها، ومن جهة أخرى، تكون العديد من المؤلفات على شكل مخطوطات لم تحقق بعد، أضف إلى ذلك عوائق خاصة بالتكاليف المالية العالية لتحقيق المشروع، ومدى استجابة المؤسسات العلمية والجامعية لهذا المشروع وحجم الإمكانات المادية والبشرية التي تسخرها كل هيئة علمية له، إضافة إلى عوائق أخرى خاصة بالمصطلحات التي تعبِّر عن أكثر من مفهوم، أو المفاهيم المختلفة التي يُعبَّر عنها بمصطلح واحد، وكذا اللحن والتصحيف الذي يمكن أن نصادفه في بعض المؤلفات المحققة•. إن مشروعا كالذي اقترحه الحاج صالح ينمّ عن حرصه على دفع الباحث العربي على التعرف على التراث العربي في كل مجالاته، ويعكس رغبته الشديدة في تسهيل طريقة الوصول إلى المعرفة العلمية، وما يُنجز من أبحاث في العالم من أجل الرقي بالمجتمع العربي ومسايرة الوتيرة

• للاطلاع على هذه المعوقات بأكثر تفاصيل ينظر: عبد الحليم ريوقي، الذخيرة العربية وأهميتها في رفع المستوى الثقافي والعلمي للمواطن العربي، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع 12، ديسمبر 2010م، ص ص 207- 214.

السريعة التي يسير فيها البحث العلمي اليوم، فلا عجب أن يضاهي هذا المشروع في قيمته الحضارية والعلمية "حركة جمع القرآن والحديث واللغة بصفة عامة، لدى العرب القدامى، يتوفر على جميع الشروط التي من شأنها أن تؤسس لنهضة عربية جديدة (...) وستستفيد الشعوب العربية ثم الإسلامية فشعوب العالم، عن طريق خلق ديناميـة فكرية جديدة لا مثيل لها في سياق العولمة الذي طغت عليه فكرة المركزية الأوروبية والعقلية الأمريكية"[1].

3- **المعالجة الآلية للغة:** ألقى عبد الرحمن الحاج صالح في هذا الموضوع العديد من المداخلات في الندوات العلمية الدولية، وفي كثير من المنابر التي حاضر من خلالها، كما سعى إلى تجسيد هذا المشروع في الميدان بإنشاء مخبر العلوم اللسانية والصوتية بجامعة الجزائر والمتصفح لكتاب "بحوث في اللسانيات العربية" بجزأيه يصادف عددا من المقالات التي تتناول هذا الموضوع•.

وفي هذا المسار، ترتبط الحوسبة اللغوية بالذخيرة اللغوية العربية، "وفيها نجد الباحث يهتم بالاستخدام الفعّال لتقنيات الحواسيب؛ إذ يحاول في مجال الحوسبة اللغوية التحاور مع اللغات، بوضع آليات رياضية للغات الطبيعية؛ وهذا أثناء التطبيقات التي يجريها طلابه بإشرافه في ميدان التوثيق الآلي والترجمة الآلية

---

[1] عمر بلخير، مشروع الذخيرة اللغوية ودورها في النهوض بالمستوى الثقافي والحضاري والعلمي لشعوب البلدان العربية والإسلامية، ص 13.

• نذكر منها: - المدرسة الخليلية ومشاكل علاج العربية بالحاسوب.
-تقرير حول مستلزمات بناء قاعدة للمفردات العربية.
-العلاج الآلي للنصوص العربية والنظرية اللغوية.
-حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي.
-دور النظرية الخليلية الحديثة في النهوض بالبحوث الحاسوبية الخاصة باللغة العربية.
-منطق النحو العربي والعلاج الحاسوبي للغة.

وتعليم اللغات بالحاسوب والتركيب الآلي للكلام والتعرف الآلي لخطأ اللفظة أو التركيب وهذا بتوظيف الذكاء الاصطناعي"[1].

وفي هذا الصدد، يوضح الحاج صالح آلية العمل من أجل حوسبة الذخيرة، إذ يؤكد أن "الصفة الأساسية لبنك النصوص هو أنه آلي وهذا يستلزم القيام بحوسبة بنك النصوص؛ أي يوضع له ما يسمى بالقوام البرمجي وهو مجموعة من البرمجيات التي لا بد منها لاستثمار الذخيرة (إلقاء أسئلة على الحاسوب) وهذا القوام هو في الواقع نظام (نسق) لتسيير قواعد المعطيات التي هي نصوص بالنسبة للذخيرة"•.

تحتاج الحوسبة اللغوية عملاً جماعيًا، وتنسيقًا تامًّا بين اختصاصات مختلفة من أجل الوصول إلى نتائج مرضية؛ فهذا المشروع يستوجب – حسب الحاج صالح– تضافر الجهود من كل الجهات المعنية بالذخيرة العربية لجمع المدونات؛ "ومن هنا نراه يؤكد ضرورة التحاور بين المهندسين واللغويين للوصول إلى صياغة نظرية لغوية تعكس تحليل لغة ما بكل مستلزماتها بغية التعرف على آليات اللغة بشكل بسيط، حيث تكون الآلة وسيلة مساعدة للتعرف الآلي على الكلام المنطوق"[2]. ومن الصعوبة بمكان تحقيق ذلك في الواقع؛ لأنه ليس من السهل جمع باحثين من تخصصات مختلفة نظرا لعدم تهيُّئهم للعمل المشترك من جهة، ناهيك عن جهلهم بحقيقة هذا المشروع الذي هو – في أساسه– متعدد التخصصات interdisciplinarité من جهة أخرى؛ "فالمطلوب ههنا ليس أن يكون الفرد الواحد من عدة تخصصات، فهذا شيء نادر لا يطالب باحث بأن يكون في الوقت نفسه

---

[1] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص ص 157– 158.

• هذا مقتطف من مقال ألقاه الحاج صالح في ندوة : الحوسبة اللغوية المنعقدة في فندق الأوراسي بتاريخ: 26– 27 ديسمبر 2001م. ينظر: صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، هامش رقم (11)، ص 157.

[2] نفسه، ص 158.

دكتورا في الحاسوبيات ودكتورا في اللسانيات. ثم إن الإلمام السطحي بما هو ضروري جدا لإجراء العمل الجماعي يعتبر أيضا غير مفيد"[1].

تحتاج اللغة العربية بدورها أن تدخل هذا الميدان، وتتميّز بالتقنية وتكون طرفا في هذا الإنتاج التكنولوجي للفكر العالمي، فإذا تضافرت جهود العلماء العرب في مجال البرمجيات مع نظرائهم من اللسانيين، واستطاعوا أن يستثمروا النظرية اللغوية العربية الأصيلة ويطعِّموها بما وصلت إليه الدراسات اللسانية الغربية في مجال العلاج الآلي للغة، فإن ذلك سيؤدي – لا محالة- إلى حوسبة فعلية للغة العربية، ونصل في النهاية إلى معالجة النصوص العربية آليا، فالحاج صالح لا يخفي ثقته بأن "الدراسة المتعمقة لهذه النظرية العربية الأصيلة مع النظر في مكتسبات اللسانيات الغربية الخاصة بالعلاج الآلي للغات سيؤدينا إلى تغيير الوسائل الحاسوبية التي هي مستعملة الآن في هذا الميدان. وهذا يقتضي أن ننهض بمستوى الصياغة الرياضية، ولن يتم ذلك إلا بالمساهمة الكبيرة الفعّالة لعلماء الرياضيات من هؤلاء الذين سبق أن نظروا في مشاكل العلاج الآلي للغات"[2].

4- مرتكزات المعالجة الآلية للعربية الفصحى:

يتجلى من اهتمام الحاج صالح بهذا الجانب التقني، أنه يحاول أن يربط هذه التقنية الحديثة بمفاهيم النظرية اللغوية العربية القديمة، أو ما اُصطلح عليه "مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة"، خاصة مفهوم العامل، الذي سعى كثير من علماء اللغة القدماء والمحدثين – خاصة الوصفيين- أن يهدموه ويخلِّصوا النحو العربي منه، لعدم جدوى النظر فيه، إلا أن الحاج صالح لا يكتفي بإثباته وإبراز الدور المركزي الذي يؤديه في التركيب – وقد مرت بنا الإشارة إلى رأيه- بل نجده يذهب أبعد من ذلك؛ حيث إنه يؤكد أن "نظرية العامل هي الآن أكثر النظريات العلمية طواعية

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب، ضمن كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص ص 231- 232.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب، ص 264.

للصياغة الرياضية وأوفقها بالتالي لما تقتضيه المعالجة الآلية على الحاسبات الإلكترونية ولسنا في ذلك مجازفين إذ قد يحاول الآن اللسانيون الأمريكان خاصة أن يطوِّعوا مفاهيم النحو التوليدي لهذا الغرض ولم يوفقوا كل التوفيق لفقدان هذا النحو للمفاهيم التي ذكرناها. وتوجد عند بعض العلماء الأوربيين بعضها وذلك مثل مفهوم العامل والمعمول ومفهوم اللفظة لكن بدون تفريغ منتظم مثل ما هو موجود في النحو العربي"[1].

كما تستدعي الضرورة التركيز على مفهوم آخر من مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، ويتمثل في مفهوم الموضع والعلامة العدمية، ذلك أن ارتباطها بالجانب التقني جلي؛ إذ إن اللفظة الأصل يمكن أن تقبل زيادات إما قبلها أو بعدها وهذه الزيادات لها موضع خاص بها، فإذا أخذنا الاسم على سبيل المثال نجد أنه تلتصق به علامات تقع قبله كحرف الجر و"الــ" التعريف ونجد علامات أخرى تقع بعده كالتنوين والصفة والإضافة. فالموضع إذاً مفهوم، أو لنقل: محلّ تجريدي تقع فيه العناصر المرتبطة باللفظة الأصل. "وعلى هذا الأساس فإن المواضع التي تحتلها الكلم هي خانات تحدّد بالتحويلات التفريعية أي الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع بالزيادة التدريجية، وهذه الزيادة هي نفس التحويل (في هذا المستوى)"[2].

وفي المقابل، فإن خلو الموضع من العناصر التي يمكن زيادتها على اللفظة من اليمين أو اليسار يسمى "الخلو من العلامة" عند النحاة، ويصطلح عليها الحاج صالح بــ"العلامة العدمية" (expression zéro) "وهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة في موضع آخر وذلك كجميع العلامات التي تميّز الفروع عن أصولها (المفرد والمذكر والمكبر لها علامات غير ظاهرة بالنسبة للجمع والمثنى والمؤنث والمصغر) وكذلك هو الأمر بالنسبة للعامل فإن العامل الذي ليس

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل، ضمن كتاب: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص ص 288– 289.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، النظرية الخليلية الحديثة – مفاهيمها الأساسية–، ص 35.

له لفظ ظاهر هو الابتداء"[1]. وهنا يشير الحاج صالح أن اللسـانيات الحديثـة قـد عرفت هذا المفهوم لكنها لم تستغله الاستغلال الكافي والمناسب.

خاتمة

هذه هي السبيل للنهوض باللغة العربية وترقيتها لتساير اللغات العالميـة، التـي ارتقت بفضل تمكّن القائمين بشؤونها أن يقرنوها بالتكنولوجيا الحديثـة، إذ يحـاول الباحثون العرب أن يعملوا بجد في هذا السياق؛ فالملاحظ أنه " تجري الآن بحـوث مكثفة في الوطن العربي فيما يخص هذه البرمجيات، ونذكر علـى سـبيل المثـال البحوث الحاسوبية الخاصة بتنظيم التخزين للمعلومات وهي أهمها، وبحوث تخص حيازة النصوص (إدخالها في ذاكرة الحاسوب) بكيفية آلية (المسح الضوئي)"[2].

ومن هنا، فإن جدوى هذا العمل سيكون لا محالة ظاهرا للعيـان، خاصـة أن البحوث التي تجري في ميدان الحوسبة أثبت أن للغة العربية قدرة علـى "اسـتيفاء قاعدة معطيات تشمل كافة المصطلحات ومقابلاتها في الفرنسية والإنجليزية وعـن طريق ذلك يمكن تلافي النقص الحاصل في العنصر البشري المؤهل للاضـطلاع بعملية الحوسبة ويمكن القضاء على مشكلة المصطلح، وكذا على إعداده، وتكـون مثلها مثل اللغتين المذكورتين"[3].

---

[1] عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحاليـة فـي العـالم العربي، ص 384.

[2] عبد الرحمن الحاج صالح، حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري في ذخيرة محوسبة واحـدة كمشروع قومي، ضمن كتاب بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص 157.

[3] صالح بلعيد، مقاربات منهاجية، ص 159.

لغة التّلفزيون الموجّهة للطّفل:

مبادئ، ممارسات، وتثقيف.

أ. وردية ڤلاز،

جامعة مولود معمري تيزي- وزّو.

مقدمة: نستطيع القول أنّ علاج ظاهرة الضّعف اللّغويّ ليس أمرا بعيد المنـــال كما يراه البعض، أو ضربا من الخيال، في حين أنه لمتـــاح وممكـــن، وذلـــك إن صحّت عزيمة الإنسان العربيّ، وكان جديرا بنصرة هذه اللّغة، وبالتـــالّي سيصـــنع من المستحيل الممكن؛ كون اللّغة مفهوم منظوميّ شامل وواسع لا يقتصر فقط على ما هو منطوق؛ بل يشمل أيضا المكتوب وكذا مجمـــوع الإشـــارات والإيحـــاءات والتّعبيرات الّتي تصاحب عادة سلوك الكلام، كما يشمل صورّ التّعبير كافـــة مـــن: تمثيل، نحت، موسيقى...إلخ، فهذا ما تحظى به وسائل الإعـــلام بســـعة انتشـــارها وكثرت الإقبال عليها، سواء المرئية منها أو المســـموعة والتّـــي تحظـــى بنفـــوذ جماهيري ضخم، وبخاصّة فئة الأطفال، ومثل هذه الوســـائل وكأنّهـــا ســـلاح ذو حدّين؛ فإذا كانت بالمستوى المطلوب لغة وأداء أصبحت مدرســـة لتعلـــيم اللّغـــة، ويعني أنّها قادرة على تربيّة الملكات اللّغويّة وتنميتها ممّا ينعكس عليها بالإيجـــاب؛ ليحتلّ التّلفزيون بذلك مكانة معتبرة بين وسائل الإعلام والاتّصال المعاصرة، ويعدّ أقوى الأجهزة الإعلاميّة كونه يجمع بين الصّورة، والصّوت، والحركة، فيعـــرض برامجه المختلفة على شتّى فئات النّاس؛ مما له دور فعّال في حياة الأطفال، وهـــو مؤسّسة اجتماعيّة لها دور فعّال في عملية التّنشئة بمفهومها الواسع من حيث نشـــر الوعي والتّعليم، والتّربيّة، والتّثقيف من خلال برامجه المختلفـــة، وبخاصـــة منهـــا البرامج الموجّهة للأطفال، وهي من شأنها أن تؤثّر في سلوكهم اللّغـــوي، بحيـــث تساعدهم على التّمييز بين الحروف الهجائيّة، وتغني رصيدهم اللّغـــوي والمعرفـــيّ

بشكل عام من خلال ما توفّره لهم من فرص ومجالات الاستماع إلى الأحاديث، والكلمات الّتي ترسم أمامهم شكلا وتوظيفا، وهذا ما يعزّز فرص النّمو اللّغويّ لدى الأطفال. وهو أمر أثلج صدر الإنسان العربيّ في ما قدّمته بعض البرامج التّلفزيونيّة الموجَّهة لفئات الأطفال كبرنامج مدينة القواعد، لغتنا الجميلة، كلمات ودلالات، فرسان السّعر، افتح يا سمسم...إلخ والّتي جالت في بحر اللّغة العربيّة وشواطئها الجميلة.

من هذا المنطلق سنحاول في بحثنا هذا الإجابة عن مجموعة من **الإشكاليات المطروحة** هي:

– هل تُسهم برامج الأطفال التّلفزيونيّة في ترسيخ مبادئ اللّغة؟

– وهل باستطاعة هذه الفئة العريضة (فئة الأطفال) أن تمارس مبادئ اللّغة العربيّة الفصيحة بمجرّد المتابعة الدّائمة لمجموع البرامج الّتي توجّه إليها؟

– أي نوع من الثّقافة سترسّخها البرامج التّلفزيونيّة في عقول فئة الأطفال في مراحلها الأولى؟ وما هي مجموع النّتائج المترتب عنها؟

يعتمد التّلفزيون على حاستي السّمع والبصر، ويؤكد علماء النّفس أنّه كلّما ازداد عدد الحواس الّتي بالإمكان استخدامها في تلقي فكرة معيّنة أدى ذلك إلى دعمها وتقويمها، وتثبيتها في ذهن المتلقي، وقد أشارت البحوث إلى أنّ الإنسان يحصل على 98% من معرفته عن طريق حاستي السّمع والبصر، وأنّ استيعاب الفرد للمعلومات يزداد بنسبة 35% عند استخدام الصّوت والصّورة؛ بينما احتفاظه بهذه المعلومات يزداد أيضا بنسبة 55%.[1] يبقى التّلفزيون ذلك الجهاز السّاحر الّذي يحظى بثقة مشاهديه وتصديقهم كونه يعتمد على الصّورة بالدّرجة الأولى الّتي قلّما يرقى إليها الشّك، ويركّز على التّفاصيل ويزيد من قدرته على الإقناع، بالإضافة إلى مواكبته الزّمن والإخراج وجودة البث، فهو بذلك هديّة الحضارة إلى أطفال

[1] – ولبور شرام، التّلفزيون وأثره في حياة أطفالنا، تر: زكريا سيد حسين، دط، القاهرة: 1965م، الدار المصريّة للتّأليف والأنباء والنّشر، ص 29.

اليوم كونه يحوّل الخيالات إلى حقائق مرئيّة، وما كان يسمعه الطفل قـديما عـن خاتم مسحور، وعصا سحريّة يقدّم إليهم اليوم وفي التّو واللّحظـة أشـياء عجيبـة وغارقة للعادة أحيانا.

1. التّلفزيون والطفل: يولد الطّفل مرتين: إحداهما ولادة بيولوجية، والأخـرى ولادة ثقافيّة؛ أي تلك المتعلقة بالأفكار والعادات والمعلومـات، وأنمـاط السّـلوك المتعدّدة ممّا يشكّل **ثقافة الطّفل**، ويعتبر التّلفزيون مـن بـين الوسـائل التّثقيفيّـة، والتّرفيهيّة، والإعلاميّة، في حياة المجتمعات البشريّة، وبل أصبح له تأثيرات علـى مختلف الفئات الاجتماعيّة، وبخاصة فئة الأطفال، ويعدّ أحد الرّوافد الّتي تُسهم فـي الولادة الثّقافية لهم. وقد صرّحت في هذا الصّدد (بورين روبيل) رئيسـة جمعيّـة فريكونس إيكول بقولها: "إنّ مشاهدة التّلفزيون تقع على رأس النّشـاطات الثّقافيّـة لدى الأطفال، وهنا بالذّات تتشـكّل ثقـافتهم."[1] والتّلفزيـون أوّل وسـيلة اتّصـال جماهيري يبدأ معها الأطفال اتّصالا مباشرا دون وسيط، فهو يشكّل فـي المراحـل الأولى من عمرهم العالم السّحري المحبب إليهم، ولديه ميزة جلب انتبـاههم لمـا يتميّز به من نقل الصّورة والصّوت واللّون في الوقت نفسه، والميزة الأخرى أنّـه يدخل كلّ بيت تقريبا، وبالتّالي برامجه في متناول جميع فئات الأطفال تقريبا؛ لـذا يمكن القول بأنّ ثقافة الطفل تتشكّل من خلال الأسرة أوّلا، ثمّ التّلفزيون ثانيا.

2. مفهوم البرامج التّلفزيونيّة وأنواعها:

2. 1- لغة: يقال: برمج، يبرمج، مبرمجا، برنامج.

2. 2- اصطلاحا: تعدّدت التّعريفات المقدمة للبرنامج التّلفزيوني من بينها: أنّـه المادة التّلفزيونيّة المتنوعة من البرامج الإخباريّة والثقافيّـة والدّينيّـة والتّرفيهيّـة

---

[1] – نقلا عن: وحيدة بوفدح بديسي "القيم في برامج قناة mbc3 الموجّهة للأطفال" مجلّة المعيـار. الجزائر: 2017م، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة، كلّية أصول الدّين، ع42، ص501.

والتّعليميّة وغيرها؛ مما يعرض على شاشة التّلفزيون.[1] وقيل هي: "سبيل متدفق من المواد المرئيّة المتتابعة صوتا وصورة، وذات الأنواع التّلفزيونيّة المختلفة، ولا توجد أية مادة تلفزيونيّة خارج هذه الأشكال المتدفّقة من المواد التّلفزيونيّة."[2] تعني هذه المفاهيم بأنّ برامج التّلفزيون تغطي جوانب عديدة من الحياة الإنسانيّة، وهي موجّهة إلى النّاس على اختلاف فئاتهم، وأعمارهم، ومستوياتهم، فالبرنامج التّلفزيوني هو فكرة توجد وتُعالج فنّيا باستخدام التّلفزيون كوسيلة تتوافر لها إمكانات الوسائل الإعلاميّة.[3] ويقصد بها أيضا الخبرات المختلفة الّتي يقدّمها التّلفزيون في فترة زمنيّة محدّدة بقصد تنميّة المهارات في المجالات الشّخصيّة والاجتماعيّة؛ بهدف تحقيق قدر من الاستقلال والاعتماد على النّفس في المواقف الحياتيّة المختلفة وهي متنوعة موجّهة للكبار والصّغار.

2. 3- أنواع البرامج التّلفزيونيّة: إنّ البرامج التّلفزيونيّة تختلف في ما بينها في عدّة جوانب؛ فهي تختلف من حيث اللّغة الموظّفة، وطبيعة الموضوع، والمحتوى، ومن حيث الهدف, وكذا الجمهور الّذي يوجّه له البرنامج ومن حيث الشّكل أو القالب الفنيّ؛ فنجد عدّة برامج مختلفة وهي:

•**البرامج الحواريّة:** وهي من أكثر البرامج التّلفزيونيّة انتشارا؛ حيث يقسم هذا النّوع من البرامج إلى ثلاثة أقسام هي:[4]

1. حوار الرأي: ويعتمد على استطلاع رأي شخصيّة معينة في موضوع ما؛

---

[1] – سكيمي خضرة، حبوسي صليحة ، مشاهدة البرامج التلفزيونية العنيفة وعلاقتها بظهور العدوانية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط(9-12) ستة ، مذكرة ماستر ، جامعة أكلي محند ولحاج ، البويرة ، 2013⁄2012 ، ص64.

[2] – نواف عدوان، بعض المصطلحات الإعلاميّة، دط. بغداد: 1988، اتّحاد إذاعات الدّول العربيّة، ص32.

[3] – محمّد مثير حجاب، الموسوعة الإعلاميّة، مج07، دط. القاهرة: 2003م، ص489.

[4] – أحمد كردي؛ أنواع البرامج التلفزيونية: http :⁄ forums . Moheet. com⁄pH pt :15153،2010، د ص.

2. **حوار المعلومات:** ويهدف للحصول على معلومات أو بيانات تخدم هدفا معينا؛

3. **حوار الشّخصيّة:** ويستهدف هذا القالب تسليط الضّوء على شخصيّة ما، وتقديم الجوانب المختلفة منها للمشاهد. وذلك باختيار الشّخصيّة المناسبة؛

•**البرامج الكوميديّة:** وهي البرامج الّتي تختصّ بمواضيع الاستراحة، والمواقف المضحكة، والمسليّة، وهي في النّهايّة تقصد الكوميديا.

•**البرامج الفنيّة:** وهي البرامج الّتي تقوم على أسس فنيّة من نشرات أخبار، ولقاءات، ومتابعة آخر الأخبار والمستجدات الفنيّة.

•**البرامج التّثقيفيّة:** وهي برامج التّوعيّة والإرشاد التّثقيفي مثل الأشرطة التّلفزيونيّة الّتي تخبر المشاهد عن عالم الحيوان، أو عالم المحيطات، والبحار...الخ

•**برامج الأطفال:** وهي البرامج الّتي تختص بالطّفل من متابعة ودراسة؛ لأنّ الأطفال هم أكثر فئات الجمهور حساسيّة ويتعيّن إخضاع كافّة البرامج الموجّهة لهم للبحث والدّراسة قبل بثّها؛ لأنّ الطّفل أثناء مشاهدته للبرامج التّلفزيونيّة يقوم بعمليّة ذهنيّة تتمثّل في الرّبط بين الأشخاص والأشياء وإقامة علاقة بينهم[1]؛ بالرّغم من أنّ هذه العمليّة تكون خاطئة؛ إلاّ أنّها موجودة حقا، ومن هنا نستنتج أنّ البرامج التّلفزيونيّة الموجّهة للأطفال لا تقتل خيال الطّفل؛ بل تساعده على إنتاج الصور من خلال استهدافها لشريحة من الفئات العمريّة، وتبقى هناك عدة عوامل معينة تساعد على نجاح البرنامج في كل قالب من القوالب السابقة الذّكر؛ سواء التّثقيفية منها، أو الحواريّة أو الفنّيّة... ومن بين هذه العوامل المتحكمة في برامج الأطفال نذكر ما يلي:

- جديّة الفكرة؛
- احتياج الناس للموضوع؛
- تنوع المصادر وتكاملها، بحيث تعبر عن كل الاتجاهات المرتبطة بالظاهرة؛
- دقة المعلومات ونسبها إلى مصادرها.

---

[1] – ماري وين، الأطفال والإدمان، تر: عبد الفتاح الصبحي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت:1999، ع24، ص13.

وبرامج الأطفال هي البرامج الّتي تُعرض خصّيصا للأطفال مثل: برامج المسابقات، وأفلام الرّسوم المتحرّكة وأفلام الكارتون، وبرامج هدايا الأطفال، وكل ما يبعث فيهم المتعة والفرح.[1] شرط أن تغنيهم طبعا ثقافيا، وتثري حياتهم، والأهم من هذا كلّه أن يتمّ اختيار برامج للصّغار وفق أسس يراعى فيها المستوى العقلي، والانفعالي والشّخصي، والخبرات، والقدرات لكل فئة من الأطفال، وهذا دون نسيان القاموس اللّغوي الخاص بكلّ مرحلة عمريّة؛[2] ليرى بعض الدّارسين أنّ التّلفزيون يُسهم بفعاليّة في إنماء وإثراء لغة الطّفل، وبمعدّلات أسرع من طرق التّدريس الكلاسيكيّة، وذلك لاعتماده على الصّورة الّتي هي أحد أشكال اللّغة، ولغة التّلفزيون تشكّل دافعا إضافيا للنّشاط العقلي؛ بحيث تحوّل المعاني والدّلالات المجرّدة للأحرف والكلمات إلى معانٍ ملموسة بفضل الاستخدام الحاذق للصّور والحركات، ومن أهم الأسس الّتي ينبغي مراعاتها في برامج الأطفال التّلفزيونيّة نجد:[3]

– أن تعكس البرامج واقع حياة الأطفال، وتخدم متطلّباتهم؛

– أن تكون كعامل مساعد على تنمية خيالهم، مع تجنب الخيال المدمّر والعنف الخطير؛

– أن تقدّم باللّغة العربيّة الفصيحة، وبشكل يتناسب وقدرة الأطفال اللّغويّة. وأن تتوفّر في البرامج ما يلي:[4]

– التّأكيد من الثّقافة العالية لمعدّي ومقدّمي البرامج؛

– الحرص على الدّقة التّامة في العرض، وتجنب التّهويل والمبالغة؛

– التّأكيد على الأسلوب القصصي مع التّركيز على تراثنا العربي في تقديم القصص والبطولات التّاريخية والإسلاميّة من خلال معالجة فنّية تتناسب وخيال الطّفل؛

---

[1] – إدوارد ستاشيف ورودي بريتز، برامج التّلفزيون إنتاجها وإخراجها، تر: أحمد طاهر، ط3. القاهرة: دت، مؤسّسة سجل العرب، ص66.

[2] – عبد الفتّاح أبو معال، أثر وسائل الإعلام على الطّفل، ط1. الأردن: 1997م، دار الشّروق، ص45.

[3] – صالح ذياب هندي، أثر وسائل الإعلام على الطّفل، ط4. عمان: 2008م، دار الفكر، ص46.

[4] – المرجع نفسه، ص47.

– إعداد برامج تنمي حسّهم وتذوّقهم الفنّي.

3. **التّلفزيون التّعليمي والطّفل:** التّلفزيون التّعليمي وسيلة إعلامية فعالة ومؤثرة في حياة الطّفل، يكسبه القيم والأخلاق واللّغة إذ "يلعب دوراً مهماً في حياة الطّفل التّربوية والتّعليميّة والاجتماعيّة والنّفسيّة، وذلك من خلال ما يقدمه من برامج متنوعة تكسبه محصولاً لغوياً ثرياً، وقدراتٍ معرفية، وخيالاً فكرياً واسعاً،[1] فالتّلفزيون التّعليمي ببرامجه يسهم إلى حدٍ كبير في تنمية خبرات الطّفل العلميّة والحياتيّة، بحيث يجمع بين الصوت والصورة الّتي تسهل في استيعاب الرسالة التّعليميّة، فمن "المعروف أنّ الحصيلة اللّغوية للطّفل من الصور والأصوات تبدأ مبكرة عن حصيلة من الكلمات والألفاظ، فالطّفل يستطيع أن يميز بين صورة القط والكلب والحصان مبكراً، فإذا استعان المدرس بالصورة والتسجيلات الصوتية والعينات وذوات الأشياء أمكن بذلك أن يعمل على زيادة الخبرات المرئيّة والمسموعة للطّفل حتى يتهيأ لتعلم القراءة والكتابة"[2]. وللتّلفزيون التّعليمي أثر كبير على الطّفل، فهو الّذي ينقل له العلم والمعرفة والتّسليّة والتّرفيه، من خلال ما تقدمه برامجه التّعليميّة والتّثقيفيّة والتّرفيهيّة وغيرها، كما تُكسب الطّفل قدرات عقليّة ومهارات لغويّة هائلة.

•**إيجابيات التّلفزيون التّعليمي:**

_ يؤثر التّلفزيون التّعليمي في الطّفل من حيث أنّه يرفع من درجة ذكائه وينمي خياله، ويعمل على تغذية قدراته العقليّة؛

_ يساعده على مواجهة المشكلات التّعليميّة؛

_ يعلّمه القيم الدّينيّة، والأخلاقيّة، والثّقافيّة من: احترام وطاعة، وحب الوطن...الخ؛

---

[1] - السّعيد الدراجي، "واقع استعمال اللّغة العربيّة في وسائل الإعلام المرئية العربية"، مجلة التواصل في علوم الإنسانيّة والاجتماعية، عنابة:2013، ع36، ص 8.

[2] - حسين حميدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التّعليم، ط9. د.ب: دت، دار القلم للنشر والتوزيع، ص69.

_ يُسهم في إثراء ثقافته بتنوع المواد المقدمة له؛
_ يحفّزه على سرد الأحداث بتسلسل سليم من خلال الأناشيد والأغاني المقدّمة في البرامج؛
– يكسبه الأخلاق الحسنة، ويخلق فيه روح الأخوة كمثل احترام الكبير، والعطف على الصغير، وإكرام الفقير والمشاركة، والتّعاون على نظافة الحي، أو الحفاظ على البيئة والهدف منها هو حث الطّفل على تقليد مثل هذه التّصرفات؛
_ ينمّي مدارك الطّفل ومعارفه، ويقدم له معلومات عن أعضاء جسمه ووظائفها، وكيفية العناية بالنّظافة والمأكل والملبس، وكيفية المحافظة على سلامته من الأمراض والمخاطر المحدقة به؛
_ يعرفه بالحياة العمليّة والمهنيّة، وينمي فيه وروح الميل لاحترام هذه المهن؛
_ يكسبه اتجاهات إيجابيّة نحو الدّين والعادات والتّقاليد؛
_ يقدّم التّلفزيون التّعليمي الرسالة بأشكال الكلمة جميعاً بالرواية، والحوار، والمحاضرة، والمناقشة، والمقابلة والتّعليق، والمشهد الممثل، وبأيّ شكل من أشكال الفن الأدبي، ويجعل من الممكن للطّفل أن يقابل المتخصّصين في عالم الثّقافة، والفن، ويمكن أن يُدخل في العمليّة التّعليميّة صوراً وأصواتاً من الحياة المعاصرة؛[1]
_ يعمل على زيادة الحصيلة اللّغويّة عند الطّفل، وتعزيز استخدام اللّغة الفصحى لديه، فالمراقب لطّفل يداوم على مشاهدة التّلفزيون التّعليمي يلاحظ أنّه يستخدم مفردات، ما كان له أن يعرفها لولا هذه البرامج التّعليمية؛
_ لكلّ لغة نظام، والتّلفزيون التّعليمي يعلم الطّفل بطريقة غير مباشرة إتباع ذلك النّظام ويعلّمه قواعد اللّغة حتّى يكتسب لغة صحيحة وسليمة؛

---

[1] – أجناس نيقيش، الإذاعة والتّلفزيون لتعليم الراشدين، دط.تر: سعد الله جويجاتي، من منشورات اليونسكو، ص65.

_ يضيف جو المتعة في العمليّة التّعليميّة، ويخرج به عن المواقــف التّقليديّــة، فتجعل التّعلم أكثر تشويقاً؛[1] كونه يستعين بالصّور والألوان، والأشكال، والأصوات، والرسومات الّتي تجذب الطّفل، وتمتعه، وتنسيه من المواقف التّعليميّة التّقليديّة.

تبقى البرامج الّتي ينتجها التّلفزيون الموجّهة للأطفال كلّما تناسبت ونمــوهم العقلــي والمعرفي كلّما أسهمت في تنميّة جوانبهم الجسديّة، والنّفسيّة، والاجتماعيّة للأطفال كلّما تفتّحت أمامهم محاولات للتّفكير، والإبداع، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم.

تأتي البرامج التّعليميّة إذا على شكل مسلسلات، وغالبا ما تعمــل مــن خــلال مضمون حلقاتها على تنميّة مهارات الطّفل بشتى أنواعها، وتُحاول مخاطبته بلغــة بسيطة، وأسلوب سهل قصد تعليمه مبادئ اللّغة، والتّمرّس عليهــا وتعليمــه قيمــا علميّة، وأخرى اجتماعيّة، كما تختص بتعليمه العربيّة الفصيحة؛ ممّــا ييسّــر لــه النّطق السّليم، وتعمل على تقويم لسانه، وتجويد اللّغة، وتنمي خيال الطّفل وتغــذي قدراته فتجعله يتسلّق الجبال، ويصعد الفضاء ويُسامر الوحوش بأســاليب مبتكــرة، ومن بين هذه البرامج التّعليمية النّاجحة في ترسيخ مبادئ اللّغة العربيّــة الفصــيحة والثّقافة العربيّة نجد:

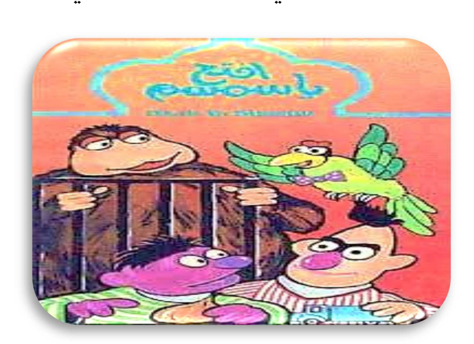
4. برنامج (افتح يا سمسم) والممارسة اللّغويّة: أعدّ برنامج (افتح يا سمســم) نسخة عن البرنامج الأمريكي (Sesame Street) وذلك سعيا من الهيئة المشرفة عليه تحقيق الأثر الإيجابي في ما يستقيه الطّفل العربيّ من لغة تلفزيونيّة ســليمة، وقــد جرى إعداد برنامج (افتح يا سمسم) ناطقا باللّغة العربيّة الفصيحة،[2] فــانفرد عــن البرامج الأخرى كونه الوحيد والفريد من نوعه الذّي أُنتج، وأُعدّ وفق أسس تربويّة واضحة، وأُصيغ صياغة متقنة ومقنّنة لغويّا وتربويّا؛ أي أنّه أسهم في تقويم لســان

---

[1] - حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا، ط9.دار القلم للنشر والتوزيع، ص50.

[2]- أسامة ظافر كبارة، برامج التّلفزيون والتّنشئة التّربويّة والاجتماعية للأطفــال، ط1. بيــروت: 2003م، دار النّهضة العربيّة، ص214.

الطّفل العربيّ وأكسبه ملكة لغويّة في سن مبكّرة عن طريق محاكاة مــا يســمعه.[1] خاطب البرنامج جمهور الأطفال باللّغة العربيّة الفصيحة، وعمل على تطوير القدرة اللّغويّة، وذلك بإغراء الطفل بمحاكاة أبطاله بأغانيهم وألعابهم، وعمل على تحســين نطق الحروف والكلمات، والتّعرف على مواطن التّنغيم والإحسان بالأوزان، وعمل على تشجيع ترجمة انفعالاتهم بالأشياء والمواقف لغويا، وتحسين طريقة تعبيــرهم وزيادة ثروتهم اللّغويّة من المفردات والتّعابير والأمثال،[2] وهذا طبعا فــي نســخته القديمة المبرمجة في الثّمانينات كما في الصّور.





تمّت أحداث البرنامج من خلال تفاعل شخصيات متنوّعة تنقــل الطفــل عبــر مواقف واقعيّة ودراميّة وإنسانيّة؛ مما جعل له قبولا واسعا على صعيد كافة الــدّول العربيّة والنّجاح في عرض المادة التّعليميّة، وباللّغة العربيّة الفصيحة، وهي نفســها اللّغة المتعلّمة في المدرسة. كما أمكن من الوصول إلى لغة يفهمها الطّفل العربــيّ، وأمكن مخاطبته بلغة يفهمها ويتفاعل معها بكل اندفاع وحماس، ومارس اللّغة مــع

---

[1] – ورديّة ڤلاز، ترسيخ الملكة اللّغويّة من خلال برنامج (افتح يا سمسم) الحلقات من 01 إلــى 05 أنموذجا – دراسة وصفيّة تحليليّة –، دط. الجزائر: 2016م، منشورات مخبــر الممارســات اللّغويّة في الجزائر، ص 64.

[2] – يُنظر: عبد التّواب يوسف، طفل ما قبل المدرسة أدبه الشفاهي والمكتــوب، ط1. القــاهرة: 1998م، الدار المصرية اللّبنانية، ص 34.

شخصيات البرنامج الظريفة، ومن أهم مكاسب مشاهدة هذا البرنـــامج هـــو إدراك الأطفال للكلمات، والحروف، والأرقام، والتّراكيب.

طرحت فكرة إعادة بثه من جديد وبحلة عصريّة جديـــدة لينطلـــق منـــذ عـــام 2016م؛ لكن الحلّة الجديدة هذه لم تكتمل بعد، ولم تبرمج في جميع القنوات العربيّة لأمور سياسيّة، وللأسف بُرمج في البعض منها بالعاميات.

5. برنامج مدينة القواعد وترسيخ مبادئ اللّغة العربيّة: برنامج (مدينة القواعـــد) عبارة عن مسلسل تلفزيونـيّ عراقيّ تعليميّ لتلقين قواعد ومبادئ اللّغة العربيّة بطريقـــة دراميّة يهدف إلى تعليم اللّغة العربيّة وقواعدها بأسلوب ترفيهي مبسّط، وتدور أحداثـــه حول تلميذ لا يفقه من اللّغة شيء، ولا قواعدها، وكثير الأخطاء اللّغويّة؛ ليُنصـــح بعـــد ذلك بزيارة مدينة القواعد الّتي تحوي شوارع كثيرة وعديدة، وكل شـــارع مـــن هـــذه الشّوارع يمثّل بابا من أبواب النّحو وترافقه في رحلته تلك (الآنسة قواعد) كموجّهة لـــه في درب البحث عن آلية النّطق الصّحيح للّغة، وتتخلّل البرنامج مواقف فكاهيّة، وإلـــى جانب من الأركان المخصّصة لمجموعة من المـــواعظ والحكـــم والأشـــعار العربيّـــة الفصيحة ويعتمد البرنامج في تعليم اللّغة في جانبيها الكتابي والنّطقي، مع تركيز شـــديد على آدائها. عُرض هذا البرنامج على قنوات التّلفزيون الخليجيّة فـــي الثّمانينـــات مـــن القرن الماضي (أي قبل حرب الخليج) وقد كان حافلا بالشّخصيات الّتي تجـــذب انتبـــاه الطّفل، وتناول أهم دروس اللّغة بطريقة عميقة ومدروسة تتلمذ عليها الأطفال والنّشـــئ، ويتكوّن من ثلاثة أجزاء: الجزء الأوّل يحوي على 22 حلقة، أما الجزء الثّاني يحـــوي على 61 حلقة والجزء الثّالث من البرنامج والأخير يحوي على 67 حلقـــة، ومجمـــوع الحلقات هو 150 حلقة.[1] بالنسبة للجزء الأوّل من البرنامج مخصّص لتعلـــيم حـــروف وأصوات اللّغة العربيّة، والجزء الثّاني مخصّص لتعليم مفردات اللّغـــة العربيّـــة، أمـــا

[1] – أبو جعفر المنصور، "أشهى الموائد في مدينة القواعد" جريدة العرب الدّوليّة. عـــن الموقـــع الإلكترونـــي: https://ar.wikipedia.org/wik، الشّـــرق الأوســـط: 2000م،ع8024. ص2. بتاريخ: 14-02-2018م.

الجزء الثّالث مخصّص لتعليم الجمل العربيّة كما هو مبيّن في الصّور المنتقاة من حلقات البرنامج.







كان لبرنامج (مدينة القواعد) صدى طيّبا على العربيّة، وحافظ عليها من التّهميش. كما سعى البرنامج إلى معالجة مشكلة الضّعف اللّغوي بشكل عام، وهو أنموذج ناجح في تقويم الألسن.

6. برامج التّلفزيون وترقية ثقافة الطّفل العربيّ: إنّ مجموع البرامج الّتي تبثّها (قناة المنار) هي برامج جيّدة من حيث المضمون والهدف تحاول الرّقي بثقافة الطّفل العربيّ ولغته ومنها:[1]

•**برنامج المنار الصّغير:** برنامج إخباري للأطفال يقدّم باللّغة العربيّة الفصيحة، له دور تعليمي بهدف التّنشئة الإسلاميّة.

[1] – مصمودي دليلة "فاعليّة برامج الأطفال التّلفزيونيّة في تنميّة الميول القرائيّة" ص 133، عن الموقع الإلكتروني: https://ar.wikipedia.org/wik، بتاريخ: 24- 06 – 2018م.

- **مواهب المنار الصّغير:** برنامج تنافسي تعليمي يهدف إلى تنميّة قدرات الأطفال في المجالات الإبداعيّة المختلفة مثل: شعر، رسم، قراءة، موسيقى...الخ.
- **في سلتي حكاية:** برنامج دمى متحرّكة يُؤدى باللّغة العربيّة الفصيحة للأطفال؛ بحيث تقدم في كلّ حلقة قصة من روائع الأدب العالمي.
- **ألو... الصّغار:** وهو معدّ بطريقة تعليميّة تشجع الأطفال على التّواصل باللّغة العربيّة الفصيحة؛ بحيث يعمد مقدّم البرنامج إلى مساعدة الأطفال المتّصلين هاتفيا على التّكلم باللّغة العربيّة الفصيحة، وبأسلوب بسيط يُحاول تحبيب هذه اللّغة إلى أبنائها.

وتسير قناة الجزيرة للأطفال هي الأخرى على نفس الدّرب الّذي خطّته قناة المنار من ناحية الجودة في استعمال العربيّة الفصيحة في برامج الأطفال، وهو الحال ذاته مع قنوات النّيل التّعليميّة، والّتي تسعى جاهدة لتثبيت أسس اللّغة العربيّة واستعمالاتها للأطفال في مراحلهم العمريّة المختلفة، وعمدت في ذلك على برامج متنوّعة من حيث الشّكل والمضمون.

خاتمة: حاولنا في بحثنا هذا إبراز الدّور الّذي يلعبه التّلفزيون في إكساب الطّفل للّغة العربيّة وترسيخ مبادئها وتنميّة حصيلته اللّغويّة، فإذا أردنا النّهوض بلغتنا العربيّة لابدّ أن نركّز على لغة الإعلام بصفة عامة، ولغة التّلفزيون بصفة خاصة، والّذي يعمل على إنعاش هذه الحصيلة انطلاقا ممّا يقدّمه من: صور، وحركة، وصوت لذا نقترح ما يلي:

- اعتماد اللّغة العربيّة الفصيحة لغة لبرامج الأطفال التّلفزيونيّة في البلدان العربيّة؛
- إنشاء قنوات مخصّصة كلّيا للأطفال على أن يكون التّداول فيها بالعربيّة؛
- إلزام الإعلاميين بالعربيّة الفصحى على الأقل في برامج الأطفال؛
- توجيه برامج تلفزيونيّة لتعليم اللّغة العربيّة؛ لتفعيل الحوار مع أولادنا في المهجر، ولتعليمهم أصول اللّغة العربيّة، ومناقشة القضايا الثّقافيّة والتّراثيّة بصفة مستمرّة.

أهمية اللغة العربية وضرورة الاعتزاز بها

د. أوريدة عبود
جامعة مولود معمري، تيزي وزو

مقدمة:

تختزن اللغة العربية تاريخنا وعلومنا وآدابنا وديننا، فمن دون اتقانها لا يمكن ان نفقه ما بناه الأجداد لكي تستمر رسالتنا الحضارية في إغناء الحضارة الإنسانية، والعلاقة بين الفكر واللغة علاقة غير منشطرة، فكلما ارتقى الفكر، ارتفعت اللغة وأساليب التعبير، وكلما انحدرت ينحدر الفكر معها، ذلك أن سمو المعنى في سمو الذات، لذلك نرى أن ثالوث التطور والتقدم (الانسان– الفكر– اللغة) مترابط في نشأته، نام في مسار .لهذا من الضروري أن نجعل اللغة الأم كأداة ثقافية وعلمية في جميع مرافق الحياة، فاللغة لا تتطور إلاّ بتطويرنا إياها، فإذا كنا لا نزج بأنفسنا في مثل هذه الحاجة، نحركها فتحركنا، لا نرى كيف نساعد اللغة العربية على أخذ مكانها الذي يليق بها في المجتمع.

اللغة العربية بفضل الله تعالى قادرة على التعبير على أخص حاجات الإنسان وقادرة على ايصال رسالة واضحة، تتعامل مع مختلف مستويات الإدراك الإنساني العقلي والوجداني، إنما علينا أن نضع تصورا لمنظومة قيم جديدة تعزز طريقة استعمالها وهذا من أجل الاعتزاز باللغة العربية لما لها من خصائص مميزة ومكانة في الثقافة العربية الاسلامية، كذلك تنمية الاعتزاز بالثقافة العربية الاسلامية والانتماء إليها والاستعداد للدفاع عنها والتصدي لمحاولات تهميشها أو تشويهها.

عندما نثير الاشكاليات المتعلقة بالاعتزاز اللغوي وحب اللغة العربية التي تحتضن حضارتنا إنما نتوخى تنمية شخصيتنا الأدبية، إنها إرادة فعل لتعليم اللغة العربية وضرورة استعمالها في مختلف المقامات. لهذا تطرح مداخلتنا جملة من الأسئلة:

كيف نرسّخ الاعتزاز باللغة العربية في نفوس أبنائنا؟

كيف نجعل اللغة العربية قادرة على أن تطوع نفسها لتستجيب لمطالب الحياة؟
ما هي الاستراتيجية التي نتبناها لاستعمالها في مختلف المقامات؟

1 -اللغة/ الهوية /الموروث:

تمثل اللغة مقياسا مهما من مقاييس الهوية والانتماء، تجمـــع مـــوروث الأمـــة وتستوعب فكرها وثقافتها على توالي العصور، وهي مادة التوثيق التي تضمن لفكر الأمة بقاء وخلودا. تعبر اللغة عن الوعي الجماعي للأمة وتعبر عن هوية أبنائهـــا، توحد صفوفهم وأهدافهم وفكرهم.

يدرك الإنسان عالمه من خلال اللغة التي تشكل هوية هذا الإنسان ويضفي على المجتمع طابعه الخاص. وهوية المرء تقوم على قاعدتين أساسيتين، فكـــل واحـــدة تكمل الأخرى وتعمل على بنائها، وهما: الذات (الفرد) والجماعة، فالهوية الفرديـــة صفة يتصف بها الشخص، إنها بناء يقوم به الإنسان في مراحل متعددة من حياتـــه من خلال علاقته بذاته وبالآخرين، وهذا ما يعرف بالأنا الاجتماعي النـــاتج عـــن احتكاك الفرد بالجماعة، ولا يتم هذا الاحتكاك والاتصال إلاّ بفضل اللّغـــة، حيـــث تحتلّ الصدارة الأولى في عملية التواصل والاندماج والتفاعل داخل المجتمع. فهـــي تعمل على توثيق روابط الوحدة الجماعية وتدوين سجل الأمة وحمايـــة تاريخهـــا، وحفظ ذاكرتها، الأمر الذي يضمن التفاعل الحضاري بين الخلف والسلف.

جعلت اللغة العربية أفئدة الناس تهوي إليها، فصارت اللغة الأولى المشرفة دون غيرها من كل علم وفن، وقد أكّد المستشرق جرونيام GRONYAWN عن عظمـــة اللغة العربية وعبقريتها قائلا أن اللّغة العربية محور التراث العربي الزاهر، وهي لغة عبقرية لا تدانيها لغة في مرونتها واشتقاقها، وهـــذه العبقريـــة فـــي المرونـــة والاشتقاق اللذين ينبعان من ذات اللغة جعلتها تتسع لجميع مصـــطلحات الحضـــارة القديمة بما فيها من علوم وفن وآداب، وأتاحت لها القدرة على وضع المصطلحات الحديثة لجميع فروع المعرفة. أما "وليم مرسيه" فقد ذهب إلى أن العبارة العربيـــة مثل آلة العود إذا نقرت على أحد أوتارها رنت لديك جميع الأوتار، ثم تحرك فـــي أعماق النفس من وراء حدود المعنى موكبا من العواطف والصور.

تستطيع اللغة العربية أن تعبر على أخص حاجات الإنسان، وهي قادرة على التعامل مع مختلف مستويات الإدراك النفسي والعقلي والوجداني، و: «هي وسيلة اتصال واستمرار لوجود الامة، تعبر عن المستوى الفكري والثقافي لأهلها، وترسم إطار الهوية العربية الإسلامية»[1].

اللغة العربية هي مخزون علومنا وثقافتنا وتاريخنا وخبراتنا الإنسانية، وذاكراتنا الحية، ورابطتنا القومية وهوية انتمائنا، إضافة إلى أنها تربط أجيال الأمة وتضبط التفرعات العقائدية والمذهبية والطائفية فلا تتحول إلى كيانات مستقلة، لهذا فإن المحافظة عليها والدفاع عنها يشكل الدعامة الأولى لتحصين هويتنا.

2 - أهمية اللغة العربية وضرورة تعلمها:

تعرضت اللغة العربية باعتبارها لسان ديننا ولغة قرآننا لتحديات ومضايقات كثيرة على الصعيد الخارجي والداخلي، بدأت هذه التحديات على يد الاستعمار وتابعيه الذين حاربوا الفصحى: «تمزيقا لوحدتنا اللغوية والفكرية، فراحت دعاى تتهم الفصحى بالعقم والبداوة وتلقي عليها مسؤولية تخلفنا، وتدعو العامية، فتزعم لها القدرة على الوفاء بحاجات وجودنا اللغوي الحديث، وترى فيها المفتاح السحري لتقدمنا العلمي والحضاري والوسيلة المسيرة لتثقيف الجماهير وتعليم الأميين»[2].

كما واجهت لغتنا تحديات على يد أبنائنا، بسبب إهمالهم لها، خاصة أن ما نراه في البلاد العربية هذه الأيام يشكل خطرا كبيرا، ويتمثل ذلك في مزاحمة الكلمات والألفاظ والمصطلحات الأجنبية للكلمات العربية، ومحاولة إحلال ألفاظ لاتينية وإشاعتها، سواء في الإعلانات أو اللافتات أو غيرها بدعوى الحداثة والتحضر حتى تضمحل الألفاظ العربية نتيجة إهمال استخدامها، تم تقدم الأجيال القادمة على تعليم هذه الكلمات الدخيلة على أنها كلمات عربية بسبب كثرتها وشيوعها. لهذا ينبغي أن نؤكد على أهمية تعلم

1-عبد العزيز الدوري، أوراق في التاريخ والحضارة، مركز دراسات الوحدة العربية ط 2، بيروت 2008، ص206

2- عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر 1971، ص93

اللغة العربية وبيان أفضليتها ودورها الحضاري، وضرورة إحيائها على ألسنتنا، والردّ على هؤلاء الزاعمين بصعوبتها وتعقيدها وإعاقتها للإبداع العلمي.

كما ينبغي أن نؤكد أن استعمال اللغة العربية لا يقف حائلا أمام الإبداع كما يـــدعي البعض، فالإرث الحضاري لدى علماء المسلمين في شتى المجالات الأدبيـــة والعلميـــة لدليل على ذلك، ثم إن المتأمل في تاريخ اللغة العربية قبل الإسلام يدرك أنهـــا كانـــت مزدهرة مكتملة النمو في كلّ أنحاء شبه الجزيرة العربية، فقد كانت مصـــدر تنافســـهم وإجادتهم، وكانت لهم أسواقهم ومساجلاتهم ومناظراتهم. غير أنّ القرآن الكريم زادهـــا ازدهارا وثبت أركانها وقوى دعائمها، وخلال قرنين مـــن الزمـــان أصـــبحت اللغـــة العربية: «لغة عالمية تنتظم جهات من بلاد فارس، وكل العراق ومعظـــم مـــدن آســـيا الصغرى كما تنتظم مصر وشمال إفريقيا وبلاد الأندلس»[1].

هكذا أصبحت اللغة العربية من أوسع لغات العالم انتشارا، كما رحبت بكثير من الألفاظ التي اقترضتها من اللغات الأخرى واستعملتها في لغة الكلام والمصطلحات العلمية، ورغم ما أصاب الدول العربية من مآسي واضمحلال سياسي خلال عـــدة قرون، إلاّ أنّها اللغة التي ظلت صامدة تقويها الروح الإسلامية، وتشد أزرها، وهذا ما أكده بروكلمان قائلا: «بفضل القرآن بلغت العربية من الاتساع مـــدى لا تكـــاد تعرفه أي لغة من لغات الدنيا، والمسلمون جميعا مؤمنون بأن العربية هي وحـــدها اللّسان الّذي أحلّ لهم أن يستعملون في صلواتهم، وبهذا اكتسبت العربية من زمـــان طويل مكانة رفيعة فاقت جميع لغات الدنيا الأخرى»[2]

والحقيقة أن الإنسانية لم تعرف طوال تاريخها لغـــة خلـــدها كتـــاب إلاّ اللغـــة العربية، وتلك إحدى مصادر إعجاز القرآن: «فقد أعطى اللغة إكسير الحياة وســـرّ البقاء، واستمدت من كلماته روح الثبات، وشجاعة المواجهة، فكان القرآن الـــروح

---

[1]– إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعارف، القاهرة 1980، ص276

[4]– محمد كامل الفقي، فضل القرآن على اللغة العربية، مقال في مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، سبتمبر 1976

التي جعلت العربية الفصحى لغة كلّ العصور، وكلّ ما جاءنا من تراث هذه اللغــة إنّما مردّه إلى القرآن الذي فجّر علومها، وأطلق عبقرية أبنائها، فبقيت العربية كما كانت، راسخة القدم مبنى ومعنى قادرة على مواكبة الحضارة، تأخذ من غيرها مــا يلزمها، وتعطي بغيرها ما يلزمه»[1]

لولا القرآن الكريم لما انتشرت اللغة الفصحى لما أقبل الألوف من البشر على قراءة تلك اللغة وعلى كتابتها ودراستها والتعامل بها. فالقرآن الكريم هو الحصن الذي تحتمي به اللغة العربية، وتقاوم أعاصير الزمن، وعواصف الهدم والعداء، وبناء على ذلك فإن أهمية اللغة العربية وعالميتها هو إقرار بعالمية الإسلام وعموم رسالتها.

3–الاعتزاز باللغة العربية:

من الضروري أن نجعل اللغة العربية كأداة ثقافية وعلمية فــي جميــع مرافــق الحياة، فاللغة لا تتطور إلاّ بتطويرنا إياها، فإذا كنا لا نزج بأنفسنا فــي مثــل هــذه الحاجة، نحركها فتحركنا، لا نرى كيف نساعد اللغة العربية على أخذ مكانهــا الــذي يليق بها في المجتمع، فعدم إدراك أهمية اللغة ودورها في بناء الأمــم: «وصــياغة شخصيتها، وتشكيل ثقافتها، هو من الطوام الكبرى، والمــؤمرات الخطيــرة، ســواء حصل ذلك على يد الجهلة من أبنائها أو المكر الخبيث من أعدائها مهما اجتهدوا فــي وضع المسوغات والفلسفات في محاولتهم لإقصاء اللغة واستبدالها، وهذا وجــه مــن أوجه الغزو الثقافي السلبي»[2]، الذي يجب الوقوف دونه عن طريق التوعية والاجتهاد لأن اللغة هي محرض التفكير ومحرك الاجتهاد والتجديد، ووسيلة التفاهم والإقنــاع، ومفتاح الإقلاع الحضاري، وإن هذا البناء التاريخي الحضاري والميــراث الثقــافي سوف يبقى محنطا ومغلقا أمامنا إن لم نمتلك المفتاح الأساس للولــوج مــن البــاب الرئيسي، والمفتاح للدخول لكل غرفة فيه والتعرف على مجالاته وتنوعها، هو اللغة.

[1] – أحمد سمير، الواقع اللغوي والهوية العربية، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة 1982، ص117

[2] – المرجع نفسه ص 87

اللغة العربية هي لغة علوم الأوائل تفسيرا وحديثا وتاريخا ونقدا وبلاغة وفكـــرا وعلما منذ فتح الرشيد دار الحكماء، فكانت نافذة حضارية عريقة وعميقـــة، زادت من حيوية اللغة وعطائها في سياق علاقاتها المتداخلة مع لغات الدنيا التـــي أطـــل منها العرب على كل الحضارات الأمم المجاورة لهم والمتعايشة معهم فـــي ظـــلال الانصهار الثقافي، لهذا علينا أن نضع تصورا لمنظومة قيم جديدة تعـــزز طريقـــة تعليمها لطلابنا وهذا من أجل:

- تنمية الثقة عند الطلاب في قدرة اللغة العربية على مواكبة التغيير.
- التأكيد أن اللغة العربية لغة علم وحضارة وليس مجرد لغة أدب أو الشعائر الدينية.
- الاعتزاز باللغة العربية لما لها من خصائص مميزة ومكانة في الثقافة العربية الاسلامية.
- تنمية قدرات الطالب على أن يستقي المعرفة من مختلف المصادر
- تنمية قدرات الطالب في العمليات المعرفية مثل التحليل والتعليل والاستنباط.

تنمية الاعتزاز بالثقافة العربية الاسلامية والانتماء إليها والاستعداد للدفاع عنها والتصدي لمحاولات تهميشها أو تشويهها.

إننا مطالبون بحماية اللغة العربية من كلّ حمله عدائية أو كلّ ما يـــؤدّي إلـــى إضعافها ونبذها، وكلّ ما يقلّص من تواجدها أو ما يجعل اللغـــة الأجنبيـــة أفضـــل منها. فاللغة العربية هي اعتزاز بالذات واستقرار نفسي، وهي تعبير عـــن الكيـــان وشعار للذاتية ورابطة للقومية ورمز للكرامة الوطنية.

4 –استراتيجية الارتقاء باللغة العربية والمحافظة عليها:

يقول البشير الإبراهيمي: «لو لم تكن اللّغة العربية لغة مدنية وعمران، ولو لم تكن متسعة الآفاق غنية بالمفردات والتراكيب لما استطاع أسلافكم أن ينقلوا إليهـــا آداب اليونـــان وآداب فارس والهند، ولألزمتكم الحاجة إلى تلك العلوم تعليم تلك اللغات، ولو فعلوا لأصبحوا عربـــا بعقول فارسية وأدمغة يونانية، ولو وقع ذلك لتغير مجرى التاريخ الإسلامي برمته»[1].

---

[1]– البشير الإبراهيمي العربية فضلها على العلم والمدنية وأثرها في الأمم غيـــر العربيـــة، آثـــار البشير الإبراهيمي دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، ص376

ولأن معرفتنا للماضي هي وسيلتنا لتشخيص الحاضر ولتنظيم المستقبل فإن تأسيس إستراتيجية المستقبل لابد أن ينطلق من الفهم الواعي لحاضر اللغة العربية، ذلك أن التخطيط لمستقبل اللغة العربية يعكس نوعا من الوعي بمتطلبات التغيير والتجديد، ونوعًا من النضج العقلي يفجر إرادة ذاتية في الانتقال من طور إلى آخر نحو بناء الذات وترسيخ الكيان، وتقوية القدرات الكامنة في النفس والمجتمع.

إن العلاقة بين الفكر واللغة علاقة غير منشطرة، فكلما ارتقى الفكر، ارتقت اللغة وأساليب التعبير، والأصل في اللغة أن تتطور وتتغير وتنمو، لكونها مؤسسة لتفاهم بين الناس والتعبير عن عواطفهم وأفكارهم، فمتى نما الفكر واختلفت الحاجة وبرز الإبداع، نمت اللغة واختلفت، ووجب العمل على تنميتها والإبداع فيها، ولا يمكن الانقطاع عن الاجتهاد لأن من صفات العلم البحث عن المجهول واستخراجه واكتناه الحقيقة ومواكبة المستجدات. فتطوير اللغة العربية ضرورة من ضرورات تطوير الحياة العامة، وبناء المستقبل يقوم على أساس تحديث اللغة حتى تكون لغة المستقبل[1].

فكيف نحافظ على هذه اللغة وكيف نجعلها قادرة على أن تطوع نفسها لتستجيب لمطالب الحياة الجديدة في مجتمع متحضر على درجة عالية من الرقى؟

إن الحرص على اللغة العربية والمحافظة عليها واجب ديني ووطني، ينبغي أن نبذل الجهود من أجل الارتقاء بمستواها وجعلها لغة سائدة في المحافل العلمية وإبراز قدرتها على استيعاب العلوم والمخترعات وتوجيه هذه الجهود في الاتجاه الصحيح حتى تؤتى ثمارها وذلك بـ:

–ضرورة تدريس وتعليم اللغة العربية تدريسا علميا من طرف الجامعات والمدرسين وذلك بمناهج واضحة وطرق قويمة، ولن يتأتي هذا إلاّ إذا أدرك هذا الأستاذ أو ذاك المعلم أهمية المهنة التي يمارسها وقدسية الرسالة التي يريد تبليغها، فعليه أن ينمي الثقة عند التلاميذ والطلبة في قدرة اللغة العربية على مواكبة

---

[1]– ينظر عبد القادر الفاسي، التربية والتعليم واللغة عند علال الفاسي، مؤسسة علال الفاسي، الرباط، 2000، ص17.

التغيير، ويؤكد لهم أنها لغة علم وحضارة، وليست مجـــرد لغـــة أدب أو الشـــعائر الدينية، ويبذل كلّ مجهوده في أن ينمي فيهم الاعتزاز بالثقافة العربيـــة الإســـلامية والانتماء إليها، والاستعداد للدفاع عنها والتصدي لمحاولات تهميشها أو تشويهها.

– السعي الجاد لنعيد للغة العربية رواءها وجمالها ونصاعتها حتى تكـــون أداة للتعبير في ميادين المعرفة المختلفة وضروب المعارف والآداب.

– التصدّي للغزو الفكري الذي تشهده لغتنا وذلك بجعلها قـــادرة علـــى تلبيـــة حاجات العصر ومستحدثاته، والعمل على تواجدها الـــدائم فـــي المجـــال العلمـــي والبحوث الأكاديمية.

– تعزيز مكانتها بجعلها في الصدارة دائما في الإعلانات وفي قاعات الـــدرس، وفي الجامعات والشركات ووسائل الاتصال المختلفة.

– العمل على بث الوعي بمدى أهميتها وهذا بوقف مد تيار المسميات والكلمات الأجنبية، التي شاعت بين أبنائنا خاصة في مختلف الأعمال التجارية.

– تعميق العلاقة بين شعوب الأمة وتثبيت هويتها.

– تحميل اللغة العربية تعاليم الوحدة القومية واتباع طريقة ناجعة فـــي تربيـــة السليقة اللغوية الصحيحة. يقول في هذا الصدد الأمين العام الأسبق لجامعة الـــدول العربية الأستاذ الشاذلي القليبي: «إن تنمية الفصحى من شروط تنميـــة مجتمعاتنـــا، لأنها هي لغة العلوم والثقافة والتقنيات، بالنسبة إلينا جميعا، لكن لما كانت الفصحى ملكا مشتركا بين كلّ شعوبنا، فذلك يخرجها عن أن تكون لغة معزولة، إذ يشـــترك في الانتساب إليها شعوب عشرين دولة (هي اليوم اثنتان وعشرون)، تحتل منطقـــة من أهم مناطق العالم، من الناحية الاستراتيجية، وهو ما يزيد في أهميتهـــا، وفـــي الوقت نفسه يمثل عامل تسريع لنموها بفضل تضافر جهود كل الشعوب المنتميـــة إليها، ومن ذلك نستنتج ضرورة تعاون شعوبنا في النهوض الثقافي والحضاري

– العمل على توحيد المصطلحات العلمية، والمناهج التعليمية للغة العربية فـــي البلدان العربية.

- ضرورة تبادل الدول العربية الشؤون الثقافية والعلمية عن طريق إنشاء المجامع اللغوية قصد المحافظة على أصالة هذه اللغة؛ فمستقبل هذه اللغة مقرون بالتنمية الشاملة المتوازنة في جميع الوطن العربي والعالم الإسلامي.

إن احترام الآخر للغة العربية لن يأخذ مكانه إلا إذا بدأ احترامها في نفوس أصحابها، ذلك أن قيمة احترام اللغة كالقيم الأخرى تكتسب اكتسابا ولا تفرض قانونا، مما يستلزم أن نجتهد في تعليمها وترقيتها دعما لهويتنا وتأكيدا لذاتيتنا.

خاتمة:

اللغة العربية لغة القرآن الكريم تنبه إلى خصوصياتها فصحاء القوم، منذ شغلهم بيانها وسحرها، ثم شغل بها البلاغيون فاستوقفتهم أسرار بلاغتها وتميزها، ثم كانت لغة الحديث النبوي الشريف، وقد أوتي الرسول الكريم البليغ جوامع الكلم، وسحر البيان، وكانت لغة الأمثال والحكم والوصايا، التي أوجز فيها العرب خلاصة تجاربهم، وسجلوا بواسطتها خلاصة معارفهم وتاريخهم، ثم كانت لغة الشعر الذي كان ديوانا لهم

لقد أثبت التاريخ أن العصور التي يسود فيها نوع من التآلف بين المستويات اللغوية هي أزهى العصور وأرقاها، أما إذا كان كل مستوى لغوي بعيدا عن الآخر فهو دليل على الانفصام العقلي في المجتمع مما يؤدي إلى تدهوره وتراجعه .فاللغةهي رابطة تشد أفراد المجتمع بعضهم إلى بعض، توحد بين أفكارهم وتلون أحاسيسهم، وتحدد رؤاهم، وتدعم ما لديهم من إحساس بالانتماء إلى ثقافة واحدة. اللغة إرث اجتماعي ينهض كل جيل من أجيال الأمة المتكلمة أو الكاتبة بها إلى استكماله بما يتفق مع حاجات العصر.

-إنّ الضعف اللغوي العام الذي تشهده أمتنا قد يؤدي بالتدرج إلى ذوبان الشخصية وفقدان الهوية، وانقطاع الصلة بالرابطة التي توحّدها، وتشد كيانها وتحقق لها استقلالها وتبوؤها الأمم المرموقة بين الأمم الحية، لذا فإن الاعتزاز باللغة العربية والحفاظ عليها حفاظ على الأصالة والانتماء القومي.

إن اللغة العربية هي هوية الأمة وأساس بنيانها، وإنها الحافظ لتراثها الثقافي والديني والروحي والمعرفي والاجتماعي، وعلينا أن نسعى صادقين على إبقائها حية من خلال تطويرها بما يتلاءم مع علوم العصر ومستجداته، فهي لغة **ودود ولود** كما يقول علماؤها. ثم إن **غلبة اللغة بغلبة أهلها، ومنزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم كما يقول ابن خلدون.**

الانغماس اللغوي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وغير الناطقين
_ أهم التجارب العربية والدولية _

د. عياض سليمة ود. جخراب سعاد
مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية وحدة ورقلة

يعالج هذا المقال مسألة الانغماس اللغوي ودوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، حيث يلقي الضوء على مختلف التطبيقات والتجارب التي اعتمدت استراتيجية الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية، هذه الاستراتيجية التي لم ينل تطبيقها في تعليم اللغة العربية لأبنائها حظّا وافرا في الدول العربية، ولذلك ستقتصر دراستنا على تجربتي سوريا والمغرب في حين نجده قد نال حظّا أوفر في عدة دول غربية وطبق على الناطقين بغير اللغة العربية وبُذلت فيه جهود جبارة في سبيل تحقيق نتائج مرضية.

وتتمثل التجارب التي سنعرضها في هذا المقال في مجموعة من النماذج التي أسهمت بشكل فعال في تعليم اللغة العربية لأبنائها، في ضوء برنامج الانغماس اللغوي حيث نجد المنهجية المتبعة في هذه التجارب قد اعتمدت مسارا إجرائيا واحدا تمثل في المستوى الفصيح للغة العربية نظرا لما المتعلمون من ضعف لغوي على مستوى جميع المهارات اللغوية (السماع، والكلام، والقراءة) أما الفئة التي ستُطبّق عليها هذه التجارب فتتمثل في الأطفال في سن ما قبل التمدرس، أي سن قبل السادسة من العمر، كونها المرحلة الأهم في الإكتساب، وإمكانية استنهاضها في المراحل العمرية الأخرى، وأما منهج الدراسة فهو المنهج المباشر المبني على التواصل الدائم والممارسة الفعلية للغة العربية الفصحى للوصول إلى مرحلة إتقان

اللغة وحسن التواصل بها في جميع مجالات الحياة، ولا يتم الوقوف عند هذا الحد بل يتجاوز إلى تحقيق الكفاءة اللسانية بجميـــع مســـتوياتها الصـــوتية، والنحويـــة، والصرفية، والتركيبية، والدلالية، وقد اعتمدت هذه التجـــارب علـــى نظريـــات لسانية متعددة أهمها النظرية التوليدية. التي ترى أن إكتساب اللغات أمر فطـــري، حيث يولد الطفل مزودا بقدرة فطرية تمكنه من إكتساب اللغات بشكل أسرع، هـــذا بالإضافة إلى الأصول التراثيىة العربية للانغماس اللغوي مع عرض وتحليل نتائج التجارب الناجحة.

abstracat

Most important Arabic and international experience summary of intervention: this article addresses the language immersion course in Arabic language instruction for non-native speakers and native speakers، which sheds light on the various applications and experiences that language immersion strategy adopted in Arabic language teaching and do not apply Language immersion in Arabic language learning directly to her sons in the Arabic States except a little thing where our study is limited to Syria and Morocco experience while a dish with other speakers in several Western States and made with great efforts towards good collection of Arabic language.Is that they're willing to test in this article in a set of models that contributed effectively in Arabic language education for their children، in the light of the language immersion program where we find the methodology used in these experiments one procedural path adopted was the eloquent Arabic language level due to the suffering Learners of a language impairment in all language skills (listening، speaking، reading)The category we highlighted trippinl testing of pre-schooling age، any age before the age of six، being the most important phase in the acquisition، and the possibility of promoting them in other age groups either study direct approach is based on constant communication and the actual practice of the language Standard Arabic to reach the next target is the communicative language proficiency and good in all areas of life، and is standing at this point but beyond linguistic efficiency at all levels، grammatical and morphological، compositional، and semantic، linguistic testing on accounting theories adopted m The generative theory، notably on account of that language acquisition is inbred، where the child is born with an innate ability enables him to acquire languages faster، this is in addition to the Arabic language immersion altrathier assets with the presentation and analysis of results of successful experiences

تمهيد:

اللغة العربية هي الخيط الذي يربط بين العرب، وهي لغة تراثنا يتعلمها أبناءنا من الصف الأول إلى نهاية التعليم. والسؤال المطروح هل نحن نتقن اللغة العربية الفصحى؟ إن تدني مستوى اللغة العربية في المراحل ما قبل التعليم الجامعي وحتى التعليم الجامعي من أبرز المشاكل التي نعانيها في وطننا العربي فإتقان اللغة العربية إتقان تام قراءة وكتابة واستماعا وتحدثا هو ضرورة حضارية كما قال الدكتور عبد الله الدنان رائد نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة – وسبب هذه المشكلة يكمن في أن جميع البرامج والمناهج المتبعة في الدول العربية لا تبني حلولها على طرق علمية ولا تستند على آخر ما توصل إليه علم اللغة النفسي الذي يبحث في كيفية تحصيل اللغات. وقد أثار وضع اللغة العربية، في وطننا العربي الدكتور عبد الله الدنان حيث يقول لا يكاد فتى عربي يتقن اللغة أو يحسن التحدث بها وهذا هو لب المشكلة وعليه كانت نظريته تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة الحل الأنجع لهذه المشكلة وهذا بتطبيق برنامج المحادثة باللغة العربية الفصحى. ويشير محمد صلاح الدين مجاور إلى وجود مدخلين لتعليم فن التحدث هما الموقف الاجتماعي والموقف التعليمي الاصطناعي وهو ما يؤيده عبد الله الدنان في نظريته، حيث إن المعلم الكفء هو الذي يستطيع المزج بين الموقف التعليمي والموقف الاجتماعي، فيشعر الطلاب بأن ما يتعلمونه من دروس لغوية له فائدة اجتماعية تتمثل في تحقيق تواصل فعال بينه وبين الآخرين، أما عن الموقف التعليمي فهو أمر لابد منه، لسبب بسيط وهو أن مهارة التحدث ليست مهارة عفوية أو تلقائية تنمو بالنمو أو ببلوغ المتكلم درجة من النضج الجسمي واللغوي والعقلي تؤهله للتحدث بطلاقة، وإنما هي مهارة تنمو بالتدريب وتذبل أو تموت بعدم الاهتمام والرعاية، ومن ثم عمل الدنان على تدريب المعلمين على برنامج المحادثة باللغة العربية الفصحى للمعلمين الذي أعطى نتيجة باهرة في تعليم الأطفال العربية الفصحى وحصد نتائج جد إيجابية في الدول العربية التي تبنت فكرته.

أولاً الأساس النظري الذي اعتمده الدنان في تجربته:

يمثل عبد الله الدنان التجربة السورية من خلال نظريته تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة التي عمل خلالها على تطبيق إستراتيجية الانغماس اللغوي وتعتمد هذه النظرية الأساس النظري لها من خلال ما توصل إليه علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1965 – 1959) و(إرفن 1964) و(لينبرغ 1967) منذ حوالي أربعين عاما، في أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا ابداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد، وإتقان المحادثة بلغتين أوثلاثة في آنٍ واحد وهومازال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها، ثم يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ[1]

وقد ضربت (إرفن 1964)[2]. مثالا على ذلك مما ذكره تشومسكي، وهوأن الطفل الانجليزي حين يكون بين الثانية والثالثة من العمر يقول gived وeated، رغم أنه لم يسمعها من الكبار، مما يدل على كشفه لقاعدة ed التي تصنع الماضي من الأفعال المضارعة. وينطبق هذا على الطفل العربي بين الثانية والثالثة من العمر أيضا الذي يجمع "حجر" على حجرات بدلا من حجارة، لأنه كشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل رايحات، عارفات... الخ كما أنه يقول "أصغرين جمعا لكلمة أصغر معمما قاعدة إضافة ياء ونون التي يكتشفها حين يستمع إلى كلمات مثل رايحين وعارفين....الخ

وقد كشف (لينبرغ 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات الى تعلم المعرفة ولذلك يمكن القول أن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خلقيا لاكتساب اللغات وإن مرحلة ما

---

[1] عبد الله الدنان، نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها، دار البشائر سوريا، ط 1 / 2010 م ص 185.

[2] المرجع نفسه، ص 185.

بعد السادسة مخصصة أيضا خلقيا لاكتساب المعرفة. وبناء على ذلك فإن المفــروض، بحسب طبيعة خلق الإنسان أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمــر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة (او أكثر) وأتقنها حين يكون في العمــر الفطريــة (قبــل ســن السادسة)، أو شبه الفطرية (من السادسة الى العاشرة) على تعلم اللغات.

أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيبدأ يتطلب جهدا من المتعلم يتزايد مــع تقدمــه بالعمر لأنه، وإن كان من الممكن استنهاض قدرته الفطرية علــى تعلــم اللغــات وكشف قواعدها كشفا ذاتيا إلا أنه يبدأ ينشغل بالمواد الأخرى وإذا بلغ العاشرة من العمر فإنه يحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتــدريبات لها أهداف قواعدية محددة.

كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد وبخاصة (بعد العاشــرة من العمر) والتدرب على تطبيقها مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم، في حين هو يقوم بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن السادسة. نستنتج ممــا ســبق أن هناك طريقتين لتحصيل اللغة[1].

أ-**الطريقة الأولى:** قبل سن السادسة من العمر وهي الطريقــة الفطريــة التــي يكتشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها، ويمكن أن تلحق بها الطريقة شبه فطرية التي تبدأ بعد السادسة وتستمر إلى العاشرة والتــي يمكــن فيها استنهاض القدرة الخاصة بتعلم اللغات عند الطفــل واكتســابه اللغــة الهــدف بالفطرة والممارسة.

ب-**الطريقة الثانية:** تبدأ بعد سن العاشرة عند الطفل وهــي الطريقــة المعرفيــة الواعية، والتي لابد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارســتها تــدريبا مقصودا ضمن خطة منهجية. وإذا قارنا بين الطريقتين نلاحظ ما يلي:

1. يطلق على اللغة المكتسبة الأولى اسم لغة الأم، في حين أنّ اللغة المحصــلة بالطريقة الثانية لا يمكن أن تسمى بهذا الاسم.

---

[1] المرجع نفسه، ص 186.

2.الأولى تتم دون تعب، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير.

3.الأولى تمتزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أته يعبر عن عواطفه تعبيرا صادقا إلا بها.

فهي التي ينفس بها عن غضبه، ويبث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه. أما اللغة المحصلة بالطريقة الثانية فتبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال.

4.الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق، وقريبا جدا بل متطابقا مع إرادة المتكلم أو الكاتب، ولا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية.

5. الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق، وقريبا جدا بل ومتطابقا مع ما أراده المتكلم أو الكاتب، ولا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية.

6. الأولى يكون إتقان اللغة فيها كاملا بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ويكون كلام الفرد فيها مصدرا لعلماء اللغة يبنون عليه القواعد التي يكتبونها ويسمى الفرد في هذه الحالة راوية (in formant) يستشهد بكلامه على صحة القاعدة في حين يظل هناك نقص، باللغة المحصلة بالطريقة الثانية، ولوكان ضئيلا، ولذلك لا يمكن اعتبار كلام الفرد في هذه الحالة شاهدا تبنى عليه القواعد.

7. الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائيا ودون حاجة إلى الشرح، في حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه كثير من قيمته.

8. الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى لا يمكن أن يفعل فيه الطفل شيئا اًخر بحسب طبيعة تكوينه، أما تعلم اللغة بالطريقة الثانية (بعد الفترة الفطرية) فيحتاج لزمن يكون فيه المتعلم، وبخاصة التلميذ في المدرسة، بحاجة إليه لإنفاقه على المواد التعليمية الأخرى أي أن اللغة الجديدة في هذا السن تزاحم المواد التعليمية الأخرى على الزمن المدرسي.

9. تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية (بعد الفترة الفطرية) في مجالات التراكيب اللغوية والمفاهيم المعرفية.

10.الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق أما الطريقة الثانية فمن الصعب أن يتعلم الطالب بواسطتها أكثر من لغة في آنٍ واحد.

تطبيق نظرية عبد الله الدنان: تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة

يقول الدكتور عبد الله الدنان في محاضرة ألقاها في المؤتمر الدولي السادس الشارقة عاصمة الثقافة الإسلامية في 2014 أن الطفل عندما يولد يكون مزودا بقدرة فطرية هائلة على اكتشاف كل ما يتعلق بالأمور اللغوية فيكتشف الأصوات؟ ويكتشف من أين يخرج **الصوت؟ ومن أين ينتج** الصوت؟، وأول من أشار إلى هذه القدرة الفطرية نعوم تشومسكي[1] الذي رفض في مراجعة لاذعة النهج السلوكي في استخدام اللغة بوصفها نتاجا غير مقبول للتجريبية الصارمة في المدرسة السلوكية، فقد تحدى تشوسكي الأساس الفلسفي لما عرف بالقانون البلومفيلدي ومنذ سنة 1957 كادت التطويرات اللسانية جميعها تكون نتيجة لإعادة النظر، أو للتعديلات في آراء تشومسكي ليس أقلها تغييراته الخاصة في نظريته اللسانية، وهكذا يمكن أن يعد النصف الثاني من القرن العشرين عصر النحو التوليدي التحويلي[2].

إن الفكرة الأساسية التي توجه المنهج التوليدي هي سمة الانتاجية في اللغة التي بمقتضاها يستطع المتكلم أن يؤلف، ويفهم جملا جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها من قبل وهي السمة التي تميز الإنسان عن الآلات والحيوانات. فإذا كان الأطفال قادرين على استخدام جمل جديدة يعدها الكبار سليمة في صوغها -well formed فذلك يعني أن هناك شيئ أخر يتجاوز مجرد الجمل التي سمعوها من الكبار، وهوأنهم يولدون بقدرة لغوية تمكنهم من ذلك. وبدأ العلماء يتوسعون في

---

[1] مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس علي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، الطبعة الأولى، 2004 م، ص 83.

[2] ظهر سنة 1957 م للساني الأمريكي نوام شومسكي النواة الأولى لهذه النظرية التي قامت كثورة ضد مبادئ علم النفس السلوكي التي اعتمدتها مدرسة بلوم فيلد التوزيعية "وسكاينر" النفسية، وقد حظيت هذه النظرية باهتمام كبير لدى الباحثين في الشرق والغرب.

هذه النظرية فوجدوا أن كل ما في الإنسان يشير إليها فنحن لا نتعلم كيف نسمع ولا كيف نرى بل نتعلم كيف نتكلم؟ وهذا منصوص عليه في القرآن الكريم يقول عبد الله الدنان ويستدل بقوله تعالى {الرحمان علم القرآن خلق الانسان علمه البيان}؛ إن الله بنفسه علم آدم البيان أي جعل فيه هذه القدرة الهائلة التي تجعله يتكلم. ويقول عبد الله الدنان في تعريفه للغة هي صوتنة الكون أي تحويل الكون كله إلى أصوات مختلفة ليست متشابهة وهذه آية من آيات الله {إن في خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم لآيات للعالمين} للعالمين أي الذين يتفكرون.

وبعد مرور 60 عاما من البحث في القدرة اللغوية وجد علماء اللغة أن الطفل السوي يستطيع أن يتقن لغة أو لغتين أو ثلاث لغات أو أربع لغات إلى 7 لغات في آن واحد وهذا ما تؤكده تجربة سدني منذ 18 سنة تقريبا. وتظل هذه القدرة الفطرية نشطة إلى السادسة من العمر وعند السادسة تبدأ بالتراجع حتى تقترب من العاشرة ولكن تبقى هذه القدرة نشطة أو يمكن استنهاضها. بعد العاشرة تنحدر انحدارا كبيرا وتختفي أي أنّ الدماغ يفقد القدرة على تعلّم الأصوات وهذا ما أكده العالم البيولوجي "إيفك ليمبورغ" في كتابه (الأسس البيولوجية للغة) أما مفهوم الممارسة عند عبد الله الدنان فهو يدل على التواصل الدائم بالفصحى، إما عن طريق اعتماد الفصحى لغة وحيدة للتواصل في الروضة أو المدرسة الابتدائية، داخل الصف أو خارجه، فإذا تم ذلك لا تبقى هناك حاجة لإعطاء القواعد من نحو وصرف للطلبة الذين سيكتشفون هذه القواعد اكتشافا ذاتيا بالفطرة وسيفهمونها وينتجونها بالممارسة[1].

تطبيق تجربة الدنان: الهدف من التجربة حسب عبد الله الدنان هو تحقيق مايلي[2]:

-معالجة مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي.

---

[1] نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها، مرجع سابق، ص 91.

[2] المرجع السابق، ص (91، 92).

- إنشاء جيل عربي مبدع عن طريق اكتسابه اللغة العربية الفصحى بدءا من فترة الحضانة أو الروضة أو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وهي الفترة التي يكون فيها دماغ الطفل قادرا على إتقان اللغات بالفطرة (السليقة) لكي يتفرغ بعد ذلك لتلقي العلوم والمعارف والمهارات المختلفة وإتقانها والإبداع فيها.

- تعديل المناهج المدرسية بحيث يمكن زيادة حصص الرياضيات والفيزياء والعلوم وتخصيص حصص في المنهج المدرسي لتعليم الحاسوب وما يتعلق به من برمجيات وغيرها.

- نشر حب القراءة لدى الأجيال العربية لكي تنتهي الأمية المقنعة ولكي يعلو ويرتفع شعار (العرب أمة تقرأ).

- توطين التكنولوجيا في الوطن العربي واستخدام اللغة العربية لممارستها والتعبير عنها وترجمة الكتب المنشورة عنها بلغات أخرى إلى اللغة العربية، بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من المنظومة الثقافية للأمة العربية بناءً عليه طبقت هاته التجربة على مستويين، أحدهما فردي أي تجربة الدنان مع ابنة باسل وابنته لونة ونجاحها أعطى الشرارة المساعدة في انطلاق التجربة على المستوى الجماعي (روضة الأطفال).

تجربة عبد الله الدنان مع باسل ولونة:

اعتمدت هذه التجربة على استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة، وهم في العمر المخصص خلقيا (بيولوجيا) لاكتساب اللغة، أي تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة وقد كان الهدف محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية[1]:

هل اللغة العربية الفصحى صعبة؟

هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة؟

---

[1] نظرية تعليم اللغة العربية الفصيحة بالفطرة والممارسة، تطبيقها وتقويمها وانتشارها، مرجع سابق، ص 190.

هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معا؟

ما مدى انعكاسية إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة، وما أدائه وتعبيره من جهة أخرى؟. هل يمكن بناء على النتائج تعديل المناهج المدرسية بحيث يخصص للغة العربية في مراحل التعليم الأعلى زمن أقل مما هو عليه الاًن، وبتالي يخصص للعلوم والحاسوب والهوايات زمن أطول مما هو الاًن؟

وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال:

1) **تجربة باسل ولونة:** يقول عبد الله الدنان بدأت التجربة على ابني باسل بعد ولادته في 1977/10/29 م بأربعة أشهر أي منذ ثلاثين عاما.

بدأت أخاطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.

بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما عندما كان عمره عشرة أشهر، وعندما بدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إلي الكلام بالفصحى، وقد سجلت كثيرا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت أثني عشر شريطا. عندما بلغ باسل سن الثالثة من العمر أصبح قادرا على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ، وله شريط فيديومسجل ظهر فيه على تلفزيون كويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر، والشريط موجود لدي وتوجد نسخة منه في وزارة التربية السورية.

نجحت تجربة باسل وكتبت حينها بحثا علميا ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي المنعقد في الكويت من 8 الى 12 مارس 1982 وقد نشرت بحثا في مجلة جامعة دمشق، حزيران (يونيه) 1986م بعنوان (الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية) تحدثت فيه أيضا عن نجاح تجربة باسل.

كررت التجربة على ابنتي لونة التي تصغر باسل بأربعة أعوام ونجحت كذلك نجاحا تاما، وقد سجلت كلامها على أشرطة تسجيل منذ أن كان عمرها سنة ونصف، وحتى الآن نحن الثلاثة في البيت نتكلم بالفصحى فيما بيننا، ونكلم أفراد الأسرة الأًخرين بالعامية تلقائيا.

دخل باسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانهما الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانهما للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقن للكتاب، وبهذا أصبحا قارئين ممتازين، أتقنا التعلم الذاتي وأتقنا الرجوع للكتاب، وتفوقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راق بجمالية اللغة.

وقد تأثر الكثير بهذه التجربة منهم الدكتور أيمن بن أحمد ذو الغنى وحصد نفس النتائج التي توصل إليها الدنان مع ابنه باسل وقد نوه الدنان بما توصل إليه ذوالغنى[1].

بعد نجاح التجربة مع باسل ولونة يقول الدنان بدأنا الانتشار فأسس دار حضانة في الكويت عام 1988، يقول الدنان لا نستطيع أن نضمن أنّ كل أب يستطيع التحدث مع ابنه بالفصحى دون خطأ والشرط الأساس للتحدث مع الطفل باللغة العربية الفصحى أن يكون المتحدث متقننا للفصحى لأن الطفل ينسخ لغة من يحدثه نسخا إذا كان يخطئ هذا المتحدث حتما سيخطئ الطفل، وقصد الدنان من وراء تأسيس دار الحضانة العربية أن يضرب نموذجا يمكن تقليده.

ويشترط لنجاح هذه التجربة كما أشرنا سابقا أن يستمر هذا المتحدث أو" الشريك اللغوي"[2] مع الطلاب الفترة التي يتعلمون فيها اللغة الهدف أو الفترة التي يقيمون فيها من أجل ممارسة اللغة بالنسبة للناطقين بغيرها. واجه الدنان صعوبة لم يكن يتوقعها اثناء تأسيس دار الحضانة العربية والمتمثلة في أن المعلمات لا يستطعن التحدث بالفصحى، وعليه توصل إلى حل وهو تدريب هاته المعلمات بوضع برنامج تدريبي لما يريده، وبدأ في العمل ونجح البرنامج والدليل على نجاح البرنامج حصول روضة دمشق على ثلاث جوائز ذهبية في معرض الإبداع والاختراع.

---

[1] نظرية الاكتساب الفطري للفصحى وصلني بها وبرائدها دعم عبد الله الدنان، أيمن بن أحمد ذوالغنى، على الرابط http: // www. Alukah. net / 4terature language 0/25812.

[2] الانغماس اللغوي الحقيقي بين الواقع والمأمول في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جمال يوسف، شبكة دليل العربية الرابط.Me / 96vw8u-5mu.https://wp

أولا: تطبيق التجربة على دار الحضانة العربية 1988:

تعد أول مؤسسة تربوية تطبق نظرية الفطرة والممارسة تأسست في 1988/1/1م بالكويت. تستقبل الأطفال من عمر سنتين الى أربع[1] غايتها تنمية الملكة اللغوية التواصلية بالعربية الفصحى للطفل. وتعزيز نتائج تجربتي <لونة> و<باسل>، يقول عبد الله الدنان في هذا السياق: <<لا يتحقق ذلك إلا خلال مؤسسة تربوية لأن تقليد تجربتي باسل ولونة على نطاق واسع يصعب تحقيقه، وذلك لأن شرط نجاحه هو وجود شخص داخل الأسرة يكون متقنا للتحدث باللغة العربية الفصحى المعْربة (اي مع المحافظة على الحركات الإعرابية)، ويكون في الوقت نفسه مثابرا على التحدث بها دون تراجع الى العامية[2].

ثانيا: تأكيد النتائج المتوصل إليها بالتجربة الثانية روضة الأزهار العربية 1992:

بسبب الاستحسان والقبول وكذا النتائج الايجابية التي أظهرتها دار الحضانة العربية (الكويت) قام بإنشاء منشأة تربوية أخرى، هي (روضة الأزهار العربية) بمدينة حرستا في محافظة ريف دمشق عام 1992م منتهجا نفس الإستراتيجية التعليمية المتبعة مع أطفال دار الحضانة العربية بالكويت. من خلال تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل سن السادسة سوى أنها لا تخرج عن المنهج الذي أقرته وزارة التربية السورية. أما طبيعة الفئة التعليمية فتتكون من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 إلى 6 سنوات ويقسمون على ثلاث فئات

الفئة الأولى من عمر 3 – 4

الفئة الثانية من عمر 4 – 5

الفئة الثالثة من عمر 5 – 6

---

[1] ينتظر: عبد الله الدنان، دليل نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة، النظرية والتطبيق، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري السادس، دمشق، من 30 إلى 33 / 4 / 1997 م، ص 7.

[2] عبد الله الدنان نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: تطبيقها وتقويمها وإنتشارها، ص (134 – 151)

ينتسب إلى الروضة في كل عام 120 طفلا وطفلة منهم ثلاثون من الفئة الأولى، وثلاثون من الفئة الثانية، وستون من الفئة الثالثة، وهؤلاء يقسمون إلى شعبتين في كل شعبة 30 طفلا[1]، وانطلاقا من متغير السن تتحدد المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في الروضة، فبعضهم يمضي سنة واحدة والبعض الآخر سنتين وربما ثلاث سنوات

البرنامج التدريبي:

وهو تدريب وتهيئة المعلمات على المحادثة بالعربية الفصحى خلال الأشهر الثلاثة التي سبقت افتتاح الدار[2] يعتمد هذا التدريب على الأداء وليس حفظ للقواعد اللغوية. لكن إذا حدث خطأ تعطى قاعدة بسيطة جدا مثل قاعدة المناداة: إذا جاء في كلمة واحدة تكون مرفوعة مثل: يا علي

إن جاء كلمتين مترابطتين: تكون الأولى منصوبة والثانية مجرورة مثل: يا تقي الديني

درب الدكتور عبد الله الدنان الكثير من المعلمات في الوطن العربي، لتصبح هاته المعلمات مدربات فيما بعد خاصة في سلطنة عمان والسعودية وكانت مدة التدريب فقط عشرة أيام كل يوم ثلاث ساعات.

أهم النتائج المتوصل إليها من التجربتين:

إن المنشأتين كان لهما الأثر الإيجابي في معالجة الضعف اللغوي في التواصل بالعربية الفصحى، كما كان لهما الأثر الكبير في تحسين أداء الطفل وتحصيله الأكاديمي.

يقوم مبدأ الانغماس اللغوي في اكتساب اللغة أساسا في الممارسة الوظيفية للغة الهدف طوال اليوم الدراسي أي الاستغراق في اللغة الهدف.

أن أحدث أساليب تعلم اللغات هو الأسلوب التواصلي الوظيفي

Functional notional et communicative Approach

---

[1] نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها، مرجع سابق، ص 143.

[2] تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة، محاضرة ألقاها الدنان في ملتقى الشارقة عاصمة الثقافة الإسلامية.

وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للغة الهدف بحيث يتواصل به المتعلم لساعات كاملة في أثناء فترة التعلم. وهوما يعرف بالتغطيس أو بالإحاطة أو الاستغراق immersion or submersion

وعليه فإن تجربة التعليم بالفطرة والممارسة، تعمل على التعليم اللغوي للعربية الفصحى في ضوء برنامج الانغماس اللغوي المتجلى في تلك الممارسة الوظيفية للغة الهدف لمدة زمنية معينة، لا ينحرف عنها إلى غيرها، وبعبارة أخرى تبرز مظاهر تطبيق برنامج الانغماس من خلال هاته التجربة في النقاط الآتية:

أ- عدم الاستعانة باللغة الخارجية أو الترجمة.

ب-الامتثال إلى المنهج التواصلي والتعليم الوظيفي للغة.

ت-الابتداء بالجانب الأفرادي، انتقالا إلى المستوى التركيبي.

ث-التعليم في ضوء المهارات اللغوية والتركيز أكثر على مهارة الاستماع في المرحلة الفطرية، والقراءة في المرحلة المعرفية.

ج-الاعتماد على اللغة الشفهية أكثر من الكتابية، انطلاقا من هدف تطوير الملكة التواصلية للفرد

ح-الانغماس اللغوي حسب تجربة الدنان هو تعليم اللغة العربية الفصحى المنطوقة بذاتها في مختلف السياقات بالفطرة والممارسة.

ويركز الدنان في تجربته على الصوت، بحكم طبيعة الفئة التعليمية التي ترتكز على السماع أكثر من غيره في اكتساب النسق اللغوي فهو يقول أن اللغة هي صوتنة الكون، أي تحويل الكون كله إلى أصوات مختلفة ليست متشابهة وهذه آية من آيات الله. ويمكن للطفل إتقان الكتابة أيما إتقان بعد تمكنه من التواصل الشفهي باللغة العربي الفصحى. ويؤكد هذا تجربته مع ابنه باسل حيث أن أداءه التواصلي قبل المدرسة وإتقانه للفصحى، أمر جعله يتقن الكتابة والقراءة بعد التحاقه بالمدرسة، دون اي مشقة أو عناء، فقد ذكر عبد الله الدنان عنه أنه قرأ في السنة الثالثة ابتدائي حوالي 350 كتابا وكان يناقش أباه في مضمون الكتاب بصورة مذهلة.

خ-وما يؤكد نجاح تجربته ما توصلت إليه الباحثة الأمريكية " جيل جينكنر" في رسالتها في الماجستير بعنوان[1] أثر التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى المطبق في

---

[1] المرجع نفسه.

روضة الأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية أثبتت أن الأطفال الذين تحدثت معهم معلماتهم بالعربية الفصحى في الروضة حين يذهبون إلى المدارس أينما وجدوا وفي أي صف وعند أي معلمة تكون علاماتهم أعلى من علامات الآخرين بمعدل يتراوح من 9 إلى 19% للجميع وعلى الإطلاق.

د ــ وكتبت الباحثة:" تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها للتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه تعلم المحادثة باللغة العربية الفصحى لأنها لغة الكتاب لدى الأطفال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة كما تثبت بأن ممارسة اللغة العربية الفصحى لمدة ثلاث سنوات في أعمار (3 – 4) و(4 – 5) و(5 – 6) تزود الأطفال العرب بمهارات الفصحى التي يحتاجونها للنجاح في تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية ويمكن القول إن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم في مرحلة التعليم الجامعي حيث سيكونون جماهير فاعلة من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيؤدون أعمالهم ووظائفهم الاجتماعية بارتياح وثقة وحينئذ يكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد.

وأجرى باحث آخر سعودي[1] مقارنة بين أطفال الصف الثالث ابتدائي لمدرسة تتحدث بالفصحى بأخرى لا تتحدث بالفصحى فوجد فرقا مذهلا يسمى في علم الإحصاء له دلالة إحصائية اي أنه لو أعيد البحث ألف مرة ستكون النتيجة نفسها.

وما يزيد تأكيد النجاح الباهر لتجربة الدنان تطبيقها في سلطنة عمان ــ أي قامت بتطبيق[2] برنامج مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى ــــ على بعض المدارس التي أعطت نتيجة مذهلة مما دفع وزارة التربية والتعليم لتعميم التجربة

---

[1] المرجع نفسه.

[2] انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية علي الأربعين، الإشراف العلمي: فؤاد بوعلي، ورقة بحثية مقدمة في الملتقى الدولي الأول حول (تعليميات اللغة العربية الفصحى المؤسسات التعليمية الواقع واستشراف المستقبل) وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية بالجزائر يومي: 8 – 9 / 12 /2015 م، ص4.

على كامل مدارس السلطنة وحصولها على الجـائزة التربويـة الأولـى لتطبيقهـا مهارات التحدث باللغة العربية الفصحى.

ثانيا: تجربة على الأربعين (المغرب):

يمثل هذه التجربة علي الأربعين وهو مؤسس ومسير مؤسسة (أربعين للتربيـة والتعليم الخصوصي) بتمارة –الرباط المملكة المغربية، متحصل على الإجازة فـي الإعلاميات من Ephec ببروكسل المملكة البلجيكية، يشغل منصب عضو المجلس الوطني ومسؤول التواصل والعلاقات العامة للائتلاف الوطني مـن أجـل اللغـة العربية بالمغرب، واشتغل قبل ذلك منصب مدرس اللغة العربية بالمملكة البلجيكية من 1995 إلى غاية 2007م، من خلال برنامج (إنغماسية ألفـا)، الـذي انطلـق تطبيقه من الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل العربي عموما، والطفل المغربي على وجه الخصوص؛ هذا الواقع المتمثل في:

- يلتحق الطفل العربي بالمدرسة الابتدائية وهو متقن للدارجة وليس للغة العربية.
- يلقن المعرفة بلغة لم يتقنها بعد ويطالب بتعلم اللغة والمعرفة في آنٍ واحد.
- لا يمارس لغة المعرفة إلا عندما يقرأ أو يكتب.
- يفاجأ عندما يقبل على القراءة، بما يجد بين دفتي الكتاب ويجد صعوبة في فهم ورقة الامتحان.

أخذ علي الأربعين على عاتقه معالجة هذا الواقع اللغوي من منطلق ما توصـل إليه عبد الله الدنان في نظريته تعليم العربية الفصحى بالفطرة والممارسة. وقد حذا في تجربته حذو الدنان في نظريته. بل إنها بمثابة التأكيد والتعزيز للنتائج المتوصل إليها من نظرية التعليم بالفطرة والممارسة. سوى أنه تميز عنه في بعض الملامح الإضافية خاصة في مقاربة (AVI) أوبما يسمى بالتعلم النشط الذي يرتكـز علـى <<التعليم المبني على النشاط، والمستخدم لأكبر عدد من الحواس. إن إدمـاج كـل العناصر: الجسد والسمع والبصر والفكر، جميعها وبشكل متزامن مـن شـأنه أن يضفي على العملية التعليمية التعلمية قيمة مضافة لا يمكن الاستهانة بهـا. ولعـل

التناوب بين النشاط الذي يتيح الحركة والنشاط الذي لا يحتاج إليها، كفيل للسماح لكل أشكال التعلم بالحدوث، وبالتالي تكتمل العملية التعليمية وتكلل بالنجاح.[1]

مفهوم انغماسية ألفا:

هو برنامج جديد فعال وسريع، يساعد الأفراد على التمكن من مهارات اللغة والمؤسسات التعليمية في تحقيق التميز عبر ثنائية لغوية حقيقية، يعد التمكن من المهارات اللغوية للمتعلمين، محددا مهما لمسارهم الدراسي ولمستقبلهم المهني على السواء ومقوما من مقومات الشخصية التي تحدد هوية الأفراد، إذا كانت اللغة العربية الفصحى واللغة الفرنسية لغتي التدريس في مدارسنا فإنهما ليست وسيلة التواصل الأساسية داخل الفصل الدراسي بين المدرس والمتعلمين وما بين المتعلمين فيما بينهم، إذا تستحوذ الدارجة على الحيز الأكبر في عملية التواصل في منظومتنا التعليمية. وينتج عن ذلك ضعف في الكفايات اللغوية والتواصلية للمتعلمين حسب التقارير الوطنية والدولية[2].

يقوم برنامج إنغماسية ألفا[3] على مبدأ الوظيفة التواصلية للغة، باعتبارها أهم وظائف اللغة. ونظرا لطبيعة السلوكيات اللغوية التي تتميز بالشفوية في البدء، قبل أن تكون كتابية، بني برنامج << إنغماسية ألفا >> على مبدأ الاستماع قبل النطق، والنطق قبل الكلام، والكلام قبل الكتابة، والكتابة قبل القراءة، ويتخذ البيئة الملائمة وسيلة للتعلم الفعال والسريع. تتضمن البيئة الملائمة جانبين أساسيين متكاملين هما الجانب اللغوي والجانب النفسي للمتعلم. الأول يوفر الانغماس والثاني يوفر الاسترخاء، فلا يقوم الأول إلا بالثاني. لأن التعلم الفعال لا يستقيم في ظل التوتر والضغط النفسي.

---

[1] انغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية، علي الأربعين، مرجع سابق، ص 17.

[2] موقع إنغماسية ألفا.www.immersionlmg.be.ma التاريخ 2018/05/25 م الساعة 10:30

[3] موقع إنغماسية ألفا.www.immersionlmg.be.ma التاريخ 2018/05/25 م الساعة 10:30

ومن خلال هذا يتبين أن تسمية المنهاج <<إنغماسية ألفا>> قد جاء لاعتماده على أمرين أساسيين:

1. انغماس المتعلم في جو لغوي يتخذ اللغة العربية الفصحى لغة التواصل داخل الزمن المدرسي وفي الأنشطة التي تقام في المؤسسة التعليمية سواء داخل الفصل أو خارجه أي في جميع مرافق المؤسسة. حيث يتاح للمتعلم اكتساب اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة عبر التواصل الشفهي، دون التطرق إلى القواعد النحوية إلا في مرحلة متقدمة.

2. البيئة الملائمة التي تساعد على التعلم السريع والفعال و<< ألفا >> إشارة إلى مستوى نبذبات الفا التي يكون عليها الدماغ في حالة الاسترخاء، لفصي المخ (الأيمن والأيسر).

تطبيق التجربة:

من منطلق الواقع اللغوي الذي يعيشه الطفل العربي والانعكاسات السلبية لهذا الواقع المتمثلة في:

- جهد مضاعف لتعلم اللغة ووقت طويل لتعلم المعرفة.
- عزوف عن القراءة.
- صعوبة في فهم المقروء وعدم امتلاك وسائل للكتابة.
- اعتماد الحفظ بدل الفهم.
- غياب الثقافة الإيجابية بين الاستماع والتحدث من جهة والقراءة والكتابة من جهة أخرى.
- لا يستمتع الطفل بطفولته بسبب ثقل الزمن المدرسي وكثرة الواجبات.
- قد تواجهه تجارب غير سارة لأسباب قد تتعلق بظروف المعلم، عمل علي الأربعين[1] على حل ذلك المشكل اللغوي من خلال تجربته التي أخذت منحيين؛ أحدهما فردي والآخر جماعي بيد أن وجه الاختلاف بينه وبين تجربة عبد الله الدنان يكمن في أن علي الأربعين بدأ بالجانب الجماعي من خلال مؤسسة الأربعين للتربية والتعليم الخصوصي، ثم انتقل إلى البعد الفردي مع ابنه سليمان

---

[1] إنغماسية ألفا وأثرها في تمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية، علي الأربعين، مرجع سابق، ص 14.

مؤكدا بذلك ارتكازه على النتائج التي توصل إليها عبد الله في تجربتـــه والجـــدير بالذكر أن علي الأربعين من تلامذة الدنان حيث حصل منه على شهادة تثبت نجاحه في دورة التدريب على المحادثة باللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة.

أ-التجربة على المستوى الفردي:

تمت انطلاقة هذا المستوى من التجربة في التزام علـــي الأربعـــين التواصـــل المستمر بالعربية الفصحى مع ابنه (سليمان) وذلك قبل الثالثـــة مـــن عمـــره دون استعمال للدارجة، في حين لم يمانع تواصل بقية أفـــراد العائلـــة معـــه بالدارجـــة المغربية، الأمر الذي لم يكن له تأثير سلبي على إتقان العربية الفصحى.

ب-التجربة على المستوى الجماعي:

في حين تجلى المنحى الثاني المتمثل في البعد الجماعي فـــي تأســـيس منشـــأة تربوية، متمثلة في (مؤسسة أربعين للتربية والتعليم الخصوصـــي) التـــي تأسســـت بمدينة تمارة – الرباط سنة 2009م حيث تضم فئة واسعة من الأطفـــال، وخطـــة منهجية محكمة، تعتمد على استراتيجية (انغماسية ألفا).

المبادئ والأسس التي يتأسس عليها البرنامج :

يتأسس برنامج إنغماسية ألفا على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تحدد في العناصر الآتية[1]:

1. مبدأ الانغماس اللغوي: لإتاحة الفرصة الكافية للمتعلم للتعبير السلس باللغـــة العربية الفصحى، داخل قاعة الدرس وعبر كافة الأنشطة الموازية للنشاط اللغوي.
2. مبدأ الشريك: والمقصود به وجود شخص قار يتواصل مع المـــتعلم باللغـــة الهدف بشكل مستمر، يشترط فيه الكفاءة اللغوية، كونه القدوة للمتعلم في اكتســـاب النسق اللغوي الفصيح.
3. مبدأ التدرج والاستمرارية: حيث أن التعليم يقتضي وضع مراحل يمر عليها المتعلم للوصول لدرجة الإتقان اللغوي كما أن المعلم هنا عليـــه أن يراعـــي حالـــة

---

[1] موقع إنغماسية ألفا.www.immersionlmg.be.ma

المتعلم فهو يمر بنقلة لغوية من لغة المنشأ إلى لغة المعرفة، وبالتالي يتم الانتقال معه عبر مستويات اللغة بشكل متدرج وسلس، أي التركيز على الحركة الإعرابية أواخر الكلام دون شرح للقواعد والضوابط المعيارية، باعتبارها من قبيل المعرفة عن اللغة وليس من المعرفة اللغوية.

4. مبدأ الاستظهار والفصحى المعْربة: بمعنى توظيف قواعد اللغة دون الإفصاح عنها، بل يترك المتعلم ليكتشفها بعد اكتسابه مهارات اللغة التواصلية والقرائية والكتابية. فيحرص المعلم على الحركات الإعرابية أواخر الكلام أثناء النطق، حتى يتعود المتعلم على ذلك.

5. مبدأ التنويع الديداكتيكي والبيداغوجي: والمقصود به الاعتماد على الوسائط التعليمية لمساعدة المتعلم على الفهم والاستيعاب وترسيخ المفاهيم اللغوية بشكل أمثل دون اللجوء للترجمة.

6. مبدأ البيئة الإيجابية: وذلك بتهيئة الظروف المناسبة للتعلم، بما في ذلك مراعاة الحالة النفسية للمتعلم، كالاعتماد على التحفيز والإثارة لزرع الرغبة في التعلم، وإثارة النشاط لدى المتعلم.

7. مبدأ التعلم بالواقع: ويقصد به التعلم الوظيفي حيث يتم ربط التعلم والمفاهيم التعليمية بواقع المتعلم تحقيقا للفهم والاستيعاب، ويقوم هذا النوع من التعلم على استخدام الخبرات المرتبطة بالواقع ومعالجتها والتفاعل معها، ذلك لأن التعلم الذي يخلو من هذه الخبرات فإنه يحد من تصورات المتعلم الإدراكية والمعرفية فيما بعد. وعلى العكس من ذلك يساعد الاعتماد على الخبرات الواقعية للمتعلم على توسعة خياله وترسيخ المعرفة والفهم لديه.

الأهداف العامة لبرنامج إنغماسية ألفا[1]:

- معالجة إشكالية الثنائية اللغوية والضعف العام في إتقان اللغة.
- إنشاء جيل مبدع محب للعلم باحث عن المعرفة.

---

[1] موقع إنغماسية ألفا.www.immersionlmg.be.ma

- انتشار المرحلة التي يكون فيها دماغ الطفل قادر على اكتساب اللغة بالفطرة.
- تعزيز حب القراءة عند الأجيال لكي ننهي الأمية ورفع شعار (أمة اقرأ تقرأ).
- جعل المحادثة بلغة الكتب أمرا مألوفا: لكي تصبح قريبة من القلوب محببة للنفوس.

التدريب للسير الحسن للبرنامج:

يشمل التدريب[1] على برنامج اكتساب اللغة العربية بانغماس المربين والمعلمين، أمهات أو آباء الذين يرغبون في إكساب اللغة العربيـــة لأطفـــالهم قبـــل المرحلـــة الابتدائية للتفرغ لتعلم المعرفة واللغات الأجنبية لأطفالهم يجري التدريب على مدار عشرة أيام، ويضم عشرة محاور، مدة الحصة الواحدة ثلاث ساعات (ما مجموعـــه 30 ساعة)، هدفه تأهيل المربين والمعلمين للتواصل بطلاقة مـــع محاولـــة تفـــادي ارتكاب الأخطاء. يشترط للمشاركة في التدريب حصوله على الشهادة الثانويـــة أو مستواها يتطرق التدريب إلى القواعد النحوية اللازمة، وبشكل مختلف عن الطـــرق الكلاسيكية، لإنتاج جمل بسيطة تأخذ كل كلمة فيها الحركة المناسبة، وذلـــك قصـــد ترسيخ القواعد للمتعلم ضمنيا، دون التطرق إليها.

نتائج البرنامج:

تتلخص أهم النتائج المتوصل إليها فيما يلي[2]:

---

[1] موقع إنغماسية ألفا.www.immersionlmg.be.ma

[2] من المؤسسة المطبقة للبرنامج، مؤسّسة الأربعين الخصوصية، تمارة، الموقع www.eap.be.ma

مراجع للاستزادة والتوسع:

1−Robert Briquet ،L'immersion linguistique ،Editions Labor20061

روبير بريكات. الانغماس اللغوي.

2−Zuidema، J. (2011). French-Speaking Protestants in Canada : Historical Essays. Leiden: Brill NV.

البروتستانت الناطقون بالفرنسية في كندا: دراسات تاريخية.

3-Potowski، Kim (2007 .(Bilingual Education & Bilingualism S. : Language and Identity in a Dual Immersion School .Clevedon، GB: Multilingual Matters.=

1. اختصار حصص قواعد اللغة: مناهج تدريس اللغة الكلاسيكية تظــل تكــرر باستمرار القاعدة النحوية الواحدة مرات عدة في السنة نفسها، ويتم الرجوع إليهــا دائما للتذكير خلال عدة سنوات بعد ذلك دون أن يفــي هــذا التكــرار بــالغرض المأمول. إن ممارسة التحدث بفضل برنامج انغماسية ألفا تغني عن التطرق للقاعدة *النحوية* بشكل متكرر وممل. وتختزل الحصص إلى النصف.

2.الاستغناء تدريجيا عن الواجبات المنزلية: التي تشكل عبئا كبيرا للمتعلمــين. كما لآبائهم وذلك لعدم توفر الوقت لإنجازها في المدرسة، وتستبدل هذه الوجبــات بالقراءة وإنجاز البحوث.

3.الاستغناء عن المدرس الخصوصي: الذي ينهك الجهد والمال فالمتعلم الــذي يتقن اللغة. لن يكون في حاجة لأن يلقى عليه الدرس نفسه للمرة الثانية.

4.التحول من مفهوم تدريس اللغة إلى مفهوم لغة التدريس: لما اكتسبت اللغــة بالفطرة والممارسة عوض حفظ القواعد الإعرابية وأمثلتهــا فيمــا يخــص اللغــة العربية. اتخذت الفصحى لدى المتعلم صفة اللغة الأم.

5.ارتياح الأطراف الغاضبة: يشعر المعلم بالثقة والفخر أكثر عنــدما يحصــد ثمرة جهوده عند تفوق متعليميه مما يزده تشجيعا للاجتهاد في عملــه النبيــل فــي

=كيم بوتوفسكي. التعليم ثنائي اللغة والثنائية اللغوية: اللغة والهوية في مدرسة تطبــق الانغمــاس المزدوج.

4- Eckman، F. R. (1995). Second language acquisition : theory and pedagogy. Mahwah، N.J. : L. Erlbaum Associates.

إكمان. اكتساب اللغة الثانية: النظرية والبيداغوجيا.

5- Curtain، H & ،Pesola، C.A. (1994" .(Languages and children-Making the match. Foreign language instruction in the elementary school." White Plains، NY: Longman Publishing Group.

كورتاين وآخرون. إحداث الترابط الوثيق بين الأطفال واللغات. تدريس اللغــات الأجنبيــة فــي المدارس الابتدائية.

تكوين الأجيال. بالقدر نفسه يرتاح المتعلم ويستمتع بتقديره لذاته مع بداية مساره التعليمي حينما يمتلك الأداة التي يتعامل بها في تواصله مع معلمه وكتابة دروسه وورقة امتحانه، مما يمنحه الظفر بتذكرة بر الأمان نحو الإنجاز والإبداع.

ثالثا: التجربة الكندية:

الانغماس اللغوي L'immersion linguistique ويعرف أيضا بالحمّام اللغوي مصطلح متعدد الاستخدامات في العديد من الفروع العلمية غير أنه يستخدم في السياق التعليمي بوصفه ممارسة تطبيقية تستخدم إما بهدف الفهم والاستيعاب العميق للغة الثانية وهي لغة جديدة تماما بالنسبة للمتعلم. وإما بهدف دعم وتطوير لغة موجودة مسبقا عند المتعلم بمستوى معين من الاكتساب.

والانغماس اللغوي خاصة عند المدرسة الفرنسية هو تقنية ديداكتيكية تستعمل في البيئات التي تتميز بالثنائية اللغوية، حيث يعتمد التعليم بشكل رسمي على لغتين لتدريس كل المواد أو لتدريس مواد متخيره على خلاف في الاختيارات بين طالب وآخر وفي كل الأحوال اللغة الثانية بالنسبة لكل طالب هي التي يتعين عليه اكتسابها بمستوى عال من الإتقان من خلال برنامج الانغماس وتقنياته، الذي يفترض أن يمنح الطالب إمكانية متساوية أو إتقانا كاملا لكلتا اللغتين الدراسيتين سواء في مستوى الاستخدام العفوي واليومي أو الاستخدام الاحترافي في البحث العلمي والحياة المهنية. فهناك حسب الخبراء التعليميين حالتان خاصتان، يستحسن فيهما اعتماد طريقة الانغماس:

الحالة الأولى:

أن تستخدم بهدف امتلاك قدر عال من الإتقان للغة الثانية، ويشترط بعض الخبراء لنجاح هذا النوع من التدخل الإجرائي أن تتكون العينة من أطفال حديثي السن، وأن يكونوا مزدوجي اللغة bilingues، بحيث يكون لديهم قابلية وقدرة مسبقة على الاستخدام الفعلي للغة الثانية جنبا إلى جنب مع لغتهم الأولى، هذا هو المنهج المستعمل في كثير من مناطق العالم وعلى وجه الخصوص في كندا وبلجيكا.

الحالة الثانية:

طبقت طريقة الانغماس كما تشير العديد من المراجعات والتقارير الأخيرة تحت بند الحماية أو المحافظة préservation وذلك بهدف الاستبقاء علـــى اختيـــار كلامـــي ذي وجاهة أو قداسة عند أمة أو جماعة معينة، وأكثر تطبيقاته ركزت على صيانة اللغـــات الخاصة بأقليات مناطقية مثل لغة أهل كورسيكا أو قاطني الألـــزاس التـــابعين إداريـــا لفرنسا غير أن لهم نطقا خاصا يحمل تأثيرات إيطالية أو ألمانية أو غير ذلك...

تطبيق طريقة الانغماس في كندا:

مع دخول سنة 2009 تم تسجيل حوالي 300.000 طالب كندي (يمثلون حوالي 60 بالمئة من مجموع طلاب المدارس الحكومية) في واحـــد مـــن أكبـــر بـــرامج الانغماس. خلال المراحل المبكرة للبرنامج كان الطـــلاب الـــذين لغـــتهم الأولـــى إنجليزية في وضع إنغماسي بهدف إتقان الفرنسية في غضون سنتين إلـــى ثـــلاث سنوات، ليتم تأهيلهم إلى الصف الرابع حيث يتلقون تعليمهم لكل المواد مناصـــفة: 50 باللغة الإنجليزية، و50 باللغة الفرنسية.

برامج الانغماس اللغوي لتعليم اللغة الفرنسية في مقاطعة ألبرتا الكندية:

تعد برامج الانغماس المطبقة في مدارس مقاطعة ألبرتا الكندية من أقوى وأنجع البرامج الخاصة بهذه الطريقة حول العالم، وقد اتخذت الحكومة المحلية للمقاطعـــة إجراءات عديدة لتحفيز المجتمع على إنجاح هذه العملية، لكن السبب الرئيسي القائم خلف نجاح التجربة هو العمل التعبوي الاستثنائي الذي قامت به الجمعيات الأبويـــة سواء في المدارس أو عبر الإعلام أو عبر مواقع الإنترنت. على سبيل المثال، يقدم موقع التعليم الرسمي للغة الفرنسية في ألبرتا أسئلة جوهرية لأولياء الأطفال الـــذين لغتهم الأولى هي الإنجليزية بغرض الشرح والتحفيز. وفيما يلي نموذج عن السؤال المطروح وكيفية ترتيب الإجابة حسب الأولوية والأهمية:

س1: ماهي فوائد هذا البرنامج بالنسبة لأبنائك؟

ج: بمجرد إنهاء برنامج الانغماس يكون طفلك قادرا على إنجاز مايلي:

1ـــ سيكون فصيحا ومتقنا تماما للغة الفرنسية.

2ـ سيكون متقنا تماما وبمستوى احترافي للغة الإنجليزية.

3ـ سيكون قادرا على تسيير حياته العامة، الظفـر بفرصـة عمـل تضـمن مستقبله، مواصلة الدراسات العليا سواء بالفرنسية أو الإنجليزية، أو بكلتيهما معا.

4ـ سيكون فردا من المجتمع الناطق بالفرنسية، وسيمتلك فرصة الاطلاع على تنوع ثقافي وعمق حضاري جديد يجعله أكثر تسامحا وتفهما للآخرين...

5ـ سيكون قادرا ومؤهلا لتقدير اللغات والثقافات الأخرى في كندا وحول العالم.

تجربة مدارس سان لامبار The St. Lambert Experiment:

نظرا لتزايد أهمية اللغة الفرنسية كونها لغة أساسية للعمل في مقاطعـة كيبـك Quebec، وتزايد الاستياء عند الكنديين سواء الناطقين بالإنجليزية أو بالفرنسية من الحواجز اللغوية فيما بينهم، وهـي حـواجز مقلقـة ومـؤثرة علـى التواصـل والانسجام...فإن مجموعة معتبرة من أولياء أمور الطلاب الناطقين بالإنجليزية لغة أولى، في منطقة سان لامبار، في الضواحي الخارجية لمونتريال، بدأت فـي عقـد اجتماعات ولقاءات بصفة منتظمة منذ أوائل الستينات لمناقشـة الحيثيـات الآنـف ذكرها. وبعد لقاءات امتدت لسنتين، وفقوا لإقناع مسؤولي التعلـيم فـي المنطقـة للشروع فيما سمي: قسـم الانغمـاس التجريبـي لتلاميـذ المرحلـة التحضـيرية experimental kindergarten immersion class وذلك منذ سنة **1965**.

أهداف التجربة:

يتوجب على التلميذ المسجل في هذه الأقسام أن يصل إلى مايلي:

1ـ أن يكون متقنا تماما للغة الفرنسية: محادثة، قراءة، وكتابة.

2ـ أن يحصل على المستوى المعترف به من العلامات والإنجازات على مدار المقرر الدراسي، بما في ذلك العلامات الخاصة باللغة الإنجليزية.

3ـ أن يكتسب القدرة على احترام العادات والتقاليد الخاصة بثقافـة النـاطقين باللغة الفرنسية من الكنديين، فضلا عن الناطقين بالإنجليزية منهم.

وباختصار: الهدف أن يصبح التلاميذ في نهاية البرنامج ثنـــائيين bilingual / bilingue تماما سواء في اللغة أوفي الثقافة دون أي نقص أو تقصير في تحصيلهم المعرفي والأكاديمي.

مراجع للاستزادة والتوسع:

1−Robert Briquet, L'immersion linguistique, Editions Labor, 20061

روبير بريكات. الانغماس اللغوي.

2−Zuidema, J. (2011). French-Speaking Protestants in Canada : Historical Essays. Leiden: Brill NV.

البروتستانت الناطقون بالفرنسية في كندا: دراسات تاريخية.

3 −Potowski, Kim (2007 .(Bilingual Education & Bilingualism S. : Language and Identity in a Dual Immersion School .Clevedon، GB: Multilingual Matters.

كيم بوتوفسكي. التعليم ثنائي اللغة والثنائية اللغوية: اللغة والهوية فـــي مدرســـة تطبق الانغماس المزدوج.

4 −Eckman، F. R. (1995). Second language acquisition : theory and pedagogy. Mahwah، N.J. : L. Erlbaum Associates.

إكمان. اكتساب اللغة الثانية: النظرية والبيداغوجيا.

5- Curtain, H & ،Pesola, C.A. (1994" .(Languages and children-Making the match. Foreign language instruction in the elementary school." White Plains, NY: Longman Publishing Group.

كورتاين وآخرون. إحداث الترابط الوثيق بين الأطفال واللغات. تدريس اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية.

دور المدرسة في تنمية ملكة اللسان العربي
طور المتوسط أنموذجا

طالبة دكتوراه حدّاد مكيوسة
جامعة وهران أحمد بن بلة 1

ملخص:

يعالج البحث قضية حساسة في مجال التعليم، كون المدرسة تعد من المؤسسات التربوية والتعليمية المهمة في حياة المتعلم، لأنها تحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة، فهي ميدان تشكيل وتصقيل شخصية المتعلم وتنمية مهاراته وقدراته في شتى المجالات، ولعل أهمها بناء ملكة المتعلم اللسانية التي تكسبه مرونة في الاستعمال اللغوي، ومن هذا المنطلق جاء البحث ليلقي الضوء على المدرسة ودورها الفعّال في تنمية الملكة اللسانية لدى المتعلم

وذلك من خلال مجموعة من العناصر أولها تنظيري: تضمن الحديث عن المدرسة ودورها بشكل عام ثم ذكر مفهوم الملكة وأنواعها وأثرها على المتعلم، وثانيها تطبيقي هدفه إبراز دور معلم اللغة العربية في تنمية ملكة اللسان العربي بالإضافة إلى حرص المتعلم على اكتسابها ودور المكتبة المدرسية في بناء هذه الملكة.

وأخيرا ختمنا الدراسة بعرض أهم النقاط التي توصل إليها البحث في ثنايا سطوره.

توطئة:

لقد حظيت المدرسة باهتمام المربين والتربوين نظرا لدورها الفعال في التنشئة الاجتماعية والمعرفية وتنمية المهارات الإدراكية والتفكير الإيجابي، باعتبارها محفزا فعالا نحو الدراسة وحب التعلم ومن أهدافها السامية رفع المستوى اللغوي للمتعلم. لكن قبل الخوض في هذا الموضوع لابد أن نقف وقفة متأنية عند بعض المفاهيم الأساسية أولها:

1-مفهوم المدرسة:

من المعلوم أن كلمة مدرسة في اللغة اسم مكان على وزن مفعلة مشتق من الفعل الثلاثي درس فيقال درس يدرس درسا ودراسة، وذكر ابن الأثير " أنّ أصل الدراسة الرياضة والتعهد للشيء ثم استشهد بالحديث النبوي تدارسوا القرآن أي اقرؤوه وتعهدوه لئلا تنسوه "[1] ومنه نجد " درس الكتاب أي حفظه "[2] ويبدو من النص أنّ الدراسة ارتبطت بمفهوم الحفظ والفهم والترسيخ، والمدرسة جمع مدارس ويقصد بها " البيت الذي يدرسون فيه"[3] وبالتالي دلت لغة على مكان الدرس والتعليم.

أما اصطلاحا فيراد بها المؤسسة التي تقدم تعليما اجتماعيا أي المكان الذي يجتمع فيه المتعلمون لاكتساب المعارف والقيم والمهارات حيث يعرفها فردناند بوستين" بأنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية ""[4] ونفهم من النص أنّ أهمية المدرسة غير محصورة في التعليم فحسب وإنما تعتبر همزة وصل تنقل الثقافة والتربية.

كما اعتبرت المدرسة " جزء ضروري ومتكامل مع النظام الاجتماعي ومستمر مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى في المجتمع"[5] لذلك يستحيل الفصل بين المدرسة

---

[1]-النهاية في غريب الأثر والحديث ابن الأثير تح أحمد الزاوي، محمد محمود الطناحي بيروت ط 1979ج1ص564

يراجع الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية اسماعيل بن حماد الجوهري تح أحمد عبد الغفور عطار دار العلم بيروت لبنان ط4 1990ج2 ص927 ع2 س 10-13 [2]

- النهاية في غريب الحديث والأثر ابن الأثير ج1 564 [3]

- علم الاجتماع المدرسي بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب ط1 2003ص16 [4]

- المدرسة وتعاضم دورها في المجتمع المعاصر نجاة يحياوي مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة العدد 37/36 نوفمبرص 58 [5]

والمجتمع لأنهما وجهتان لعملة واحدة، وعليه تقوم المدرسة بمجموعة من الوظائف أساسها إعداد جيل واع يخدم وطنه.

2-دور المدرسة بين التربية والتعليم

تقوم المدرسة بوظيفة التنشئة الاجتماعية للمتعلمين وإعدادهم في جميع النواحي الروحية والمعرفية والسلوكية والأخلاقية باعتبارها نظام متكامل من السلوك يرتكز على ثلاثة عناصر أساسية المعلم الإدارة والمنهاج لأنهـا شـبكة مـن العلاقـات التواصلية الهادفة.

هذا، ويؤكد الباحثون في مجال التربية أنّ فاعلية " النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون إلى حد كبير بمسـتوى درجـة التفاعـل التربوي "[1] الذي أصبح من استرتيجيات التخطيط الفعلي للتعليم الناجح.

حيث نجد المدرسة تمارس الكثير من المهام فهي مقر لتدريس القراءة والكتابـة والحساب، التمكن من اللغة إضافة إلى نقل الثقافة وتلقي القيم والمبادئ الأخلاقيـة[2] فتأخذ على عاتقها مسؤولية تكوين المتعلم وإعداده وتنمية مواهبه وقدراته ومهاراته في شتى المجالات، ولعل الدور الأكبر يقع على عاتق المعلـم نفسـه لأنّ التلميـذ يتعامل معه ويتصل به بصورة مباشرة.

ويتضح مما سبق أنّ المدرسة تجمع بين التربيـة والتعلـيم، فتنمـي الملكـات والقدرات من جهة وتغرس القيم والفضائل من جهة أخرى.

1- مفهوم الملكة وأنواعها

أ- مفهوم الملكة:

الملكة في العرف اللغوي مشتقة من الفعل الثلاثي ملك فيقال ملكت الشيء أملكه ملكا وجاء في معجم الصحاح "ملك الطريق أي وسطه ويقال فلان حسن الملكة إذا

- يراجع علم الاجتماع المدرسي بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية علي اسعد وطفة، علي جاسم الشهاب ص25 [1]

- يرجع المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر نجاة يحياوي ص5 [2]

أحسن الصنع إلى مالكه وفي الحديث لا يدخل الجنة سيء الملكـــة "[1] ويبـــدو مـــن النص أن الملكة تحمل بعدا أخلاقيا يقصد به حسن التعامل مع الناس لاسيما الولاة.

أما في المعجم الوسيط فقد وصفت الملكة" بالصـــفة الراســـخة فـــي الـــنفس أو بالاستعداد الفعلي الخاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة"[2] حيث يتبن أن ّ الملكة في المعاجم الحديثة تعني الصنعة والحنكة والمهارة وبالتالي فهي تجمع بين بعـــدين أولها أخلاقي وثانيها تعليمي

ومن الناحية الاصطلاحية يراد بها التحصيل والدربة والممارسة والتكرار وهذا ماذهب إليه جل العلماء حيث يرى الفارابي " أنّ الإنسان إذا كرر فعل شيء مرات كثيرة حدثت له ملكة اعتيادية إما خلقية أو صناعية"[3] فالملكة بهذا المفهوم تحصـــل بصفة عامة نتيجة التكرار والاعتياد وهي نوعان إما خلقية أو مكتسبة، غير أنّ ابن خلدون وسع في مفهوم الملكة وفصل بين الملكة بشكل عام والملكة اللسانية بشـــكل خاص وكانت له مزية السبق في ذلك.

ب- مفهوم الملكة اللسانية:

سلف وأشرنا أنّ الملكة اللسانية موضوع توسع فيه ابن خلدون حيـــث يعرفهـــا بقوله " واللغة ملكة في اللسان وكذا الخط صناعة ملكتها اليد"[4] وتدل الملكـــة بهـــذا المفهوم على الدربة والتمرس حتى تكتسب بالعادة فتغدو مهارة سواء تعلق الامـــر باللغة أو بصناعة ما.

كما أنّ تمام الملكة اللسانية في نظره مرتبطة بالتراكيب لا المفـــردات فيقـــول " اعلم أنّ اللغات كلها شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة او نقصانها

---

[1] - يراجع الصحاح ج4 ص1609- 1611.

[2] - المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية مكتبة الشروق الدولية ط4 1425هـ/2004م ص776

[3] - الحروف الفرابي تح محسن مجدي دار المشرق بيروت ط 1969 ص 183

[4] المقدمة ص265

وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب "[1] ونستنتج أنّ الملكة اللسانية تحصل باكتساب المتعلم أساليب العرب عن طريق الدربة والحصافة أولا ثم تذوق أسرار التركيب البلاغي آخرا.

ويمكن القول أنّ الملكة اللسانية تتكون من مجموعة من المهارات والقدرات والصناعات التي يتسلح بها المتعلم في مواجهة الوضعيات وحل المشكلات التي تصادفه في الحياة وهي أنواع:

أنواع الملكات:

لقد اعتمدنا في تحديد انواع الملكات على نظرية الملكات عند محمد دريج الذي قسمها إلى ثلاثة أنواع بارزة:

1- ملكات أساسية (لغة، حساب)

2- ملكات أكاديمية (إعلامية، هندسية، فقهية .....)

3- ملكات مهنية (تتعلق بالمهن والحرف والصناعات)[2]

حيث يرى أن الملكات الأساسية لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة لأنها أساسية في اكتساب المعرفة الجوهرية وقسمت بدورها إلى قسمين:

أ- ملكة اللغة والتواصل : وبها يكتسب المتعلم لغته ويطورها اعتمادا على جزئيات تساعده في تجسيدها منها الحفظ والفهم والتذوق، الاطلاع على قواعد اللغة ....وسنقف عند كل منها بما يناسب المقام لاحقا .

ب- ملكة الحساب والتعداد وهي لست مجال دراستنا .

ولعل لمعلم اللغة العربية دورا كبيرا في تنمية لغة المتعلم وهذا ما سنجيب عنه في ثنايا السطور اللاحقة، حيث خصصنا دراستها التطبيقية لمرحلة التعليم المتوسط، وذكرنا مجموعة من الإجراءات والعناصر الداعمة لتنمية لغة التلميذ بصفة عفوية بدءأ بالمعلم

---

[1]- نفسه574

[2]- يراجع جديد النظريات التربوية بالمغرب نظرية الملكات سهيل حمداوي شبكة الألوكة ص26

الدراسة التطبيقية:

1- دور معلم اللغة العربية في تنمية ملكة اللسان العربي :

يمثل الأستاذ بصفة عامة دور فارس الميدان التربوي باعتباره عنصرا فعالا في عملية التعليم، حيث يساهم بشكل كبير وبارز في تنمية قدرات المتعلم وتطويرها روحيا وعقليا ومعرفيا لأنه مصدر مهم ومباشر من مصادر المعرفة داخل مجتمع المدرسة الصغير، وينحصر دور أستاذ اللغة العربية بشكل خاص على تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم لذا يحتاج إلى إعداد خاص يؤهله لذلك منها:

أ- تمكن المعلم من اللغة العربية

يعتبر معلم اللغة العربية القلب النابض للعملية التعليمية وعلية يتوقف نجاحها، لهذا فإن قضية إعداده من القضايا الحساسة التي تؤثر بصفة مباشرة على مستوى تعليم اللغة في حد ذاتها بالنظر إلى أهميتها من جهة وعلاقتها بالمواد الأخرى من جهة ثانية لأنّ فهم اللغة واستيعابها يساعد في فهم المواد الأخرى

لذا يجب على معلم اللغة العربية أن يمتلك كفاية لغوية فقد أثبتت الدراسات "أهمية التكوين الديداكتيكي لنجاح الأساتذة في مهمة التعليم داخل قاعات الدرس وتنمية كفاياتهم"[1] لأنّ العلم بالشيء لا يعني بالضرورة اتقانه، ناهيك القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه"[2] لذلك يجب تكوين المعلم بما يؤهله لمهنة التدريس قبل التحاقه بمنصبه لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، لذا يجب أن يتميز:

1- بأداء صوتي سليم لأن الآداء الصوتي هو الذي يتحكم في صحة الأداء اللغوي.

دور الأداء الصوتي في نجاح العملية التعليمية:

يعد علم الأصوات من العلوم الضرورية في تعليم اللغة العربية لأنه أساس التواصل اللغوي الناجح بين المعلم والمتعلم، باعتباره فن النطق بالكلام الذي يكشف

---

[1]- تعليم اللغة العربية واقع وآفاق نصر الدين بوحساين مجلة العربية العدد الثالث السداسي الأول 2011 ص 22

[2]-الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط ربيع كيفوش إشراف عز الدين صحراوي، دكتوراه اللسانيات التطبيقية جامع حاج لخضر باتنة ط 2014 ص184

الستار عن المعاني بوضوح بل ويؤثر في المستمع (المتعلم) الـذي ينجـذب بكـل حواسه السمعية والبصرية والشعورية للأداء الصوتي الصحيح.

غير أنّ تعليم الأصوات في الوقت الحالي لا يحظى بالاهتمام اللائق، رغـم أنّ القدماء ركزوا على أهميته البالغة في إتقان اللغة، حتى أنّ ابن جني اعتبـر اللغـة أصوات بقوله "أما حدها فهي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] ونسـتنتج من قوله ثلاثة عناصر:

1- أن أصل اللغة أصوات

2- وظيفة اللغة (الإبانة عن المعاني وأساسها الصوت السليم)

3- قومية اللغة (لكل قوم لغة يتحاورون بها).

وفي السياق ذاته نجد الأستاذ الذي يمثل محور العملية التعليميـة يعتمـد علـى صوته بطبقاته المختلفة بنسبة كبيرة أثناء شرح درسه، لذا يجب أن يحرص علـى سلامة أدائه الصوتي "لأنه يمثل أسبق المستويات اللسانية التي تصادف الطفل أثناء اكتسابه اللغة "[2] فإما أن يتعلم الأداء الصحيح وفن النطـق أو أن يكـون عرضـة للخطأ في النطق والانحراف بها عن الأداء الصحيح.

وبالتالي يجب على المعلم أن يلم بقواعد النظام الصوتي للغـة العربيـة حتـى يتسنى له أداء مهمته بنجاح ويرتكز ذلك على أربعة عناصر:

أ- مخارج الحروف:

حيث يتمكن الجهاز النطقي من إخراج الحروف سليمة من مخرجها ناصـعة لا يشوبها قدر من التشويش " ولا يتيسر للمتكلم إعطاء الحروف حقوقها إلا إذا كـان صاحب آلة نطق سليمة تمكنه من الدقة في مخارج الأصـوات والأداء الصـحيح

---

[1]- الخصائص ابن جني تح محمد علي النجار، دار الكتب المعرفية ص33

[2]- يراجع في علم اللغة العام عبد الصابور شهين، مؤسسة الرسالة ط 6 1993 ص 85

"[1]أي خال من الأمراض الكلامية كالعي وغيرها بالإضافة لتوفر الأسنان، فوضوح الصوت يساهم بشكل كبير في الإبانة عن مواقع الأصوات في الجهاز النطقي.

ب – جهارة الصوت:

ويقصد بالجهارة الوضوح في النطق " المتجسد في الارتفاع الصوتي الكاشــف والموضح للفكر اللغوي الإنساني "[2] لأنّ التواصل اللغوي لا يرتكز على ما نقــول فقط ولكن على كيفية الأداء الصوتي بين المرسل والمستقبل، وعليه يجــد المــتعلم سهولة في تلقي المعلومات باعتبار الجهارة أولى سمات الارسال الصوتي

ج– الهدوء والتمهل:

لا نبالغ إذا قلنا أنّ الإلقاء الحسن سر من أسرار نجاح المعلم لأنّ ضعف الأداء يهبط من قيمته العلمية ويضع فائدتها ولذلك على الأستاذ أن يجمع بين القوة واللين، لأنّ الاسراع في الكلام وعدم التمهل يؤدي إلى الرتابة والملل والإجهاد دون فائــدة لأنّ المعلم السريع" في نطقه لا يعطي السامع الفرصة الكافية لفهم ما يســمع...... فيسكن قلبه السأم وينصرف عن الاصغاء"[3] فيحدث قصور فـــي إيصـــال الرســـالة الصوتية لدى المتعلم بل وينتج عن ذلك تشويه المخارج وخلط الحــروف بعضـــها ببعض أما الهدوء فيخلق جوا من الانسجام المعرفي بين المعلم والمتعلم.

---

[1]– مفهوم الفصاحة وأنواعها عند الجاحظ من خلال كتاب البيان والتبين، علي كنجيان خنتــاري، مجلة اللغة العربية العدد الرابع ط1434 ص5

[2]. يراجع السمات الصوتية بين الأداء والارسال – دراسة تطبيقية في سر الفصاحة – عبلة برياح إشراف مكي درار شهادة ماجستير جامعة وهران ط 2007 ص21

[3]– الخطابة أصولها، تاريخها في أزهر عصورها عند العرب محمد ابو زهرة، دار الفكر العربي ط2 1980 ص148

وبحكم تجربتي المتواضعة في مجال التعليم أجد أنّ " عناصر الالقاء الجسدي المتمثلة في المظهر، الوقوف، تعابير الوجه، الاتصال البصري، الحركة"[1] تشارك الالقاء الصوتي في أداء مهمته وتدعمه وتجعل المتعلم ينتبه أكثر لأداء المعلم.

د- القدرة على التلوين الصوتي:

حيث يكون للمعلم قدرة على أداء صوته وفق المواقف والمقامات بطريقة تبين ما في نفس المتكلم من مقاصد وتوصل الأثر الذي يريده إلى نفس السامع" فيجعل الجملة الاستفهامية مثلا تختلف في نغمة إلقائها عن الجمل التي للتمني وهذه تختلف عن جمل الرجاء........ فليجعل المتكلم من نغمات صوته ما يدل على ذلك التغاير وهذا التفاوت"[2] وهذه كلها معان تحتاج إل أصوات تلائمها.

لذلك ينوع المعلم الناجح في عملية التدريس فتراه يغير طريقة أداء صوته وأخرى يغير أفعاله وتحركاته ويغير نبرات صوته حتى يتمكن من شد انتباه تلاميذه والاستحواذ على ميولهم وتركيزهم أثناء شرحه للمادة اللغوية التي تقتضي دراية بعلوم اللغة الآتي حديثها

دراية المعلم بفروع اللغة:

يجب على معلم اللغة العربية أن يكون على دراية بفروع اللغة ولاسيما المدرسية منها، بما فيها من مهارة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية بالإضافة إلى مهارات التذوق الأدبي وتحليل النصوص وتفسير أبعادها الدلالية، مما يجعله قادرا على الأداء اللغوي أمام تلاميذه بمهارة وإتقان.

وهذه العناصر السالفة الذكر تكسب المتعلم الثقة في معلمه فيقلده ويتأثر به، مما يخلق انساجما بينهما ينمي فيه حب الأدب ودراسته، هذا ما يجب أن يكون عليه

---

[1]- عناصر الإلقاء الصوتي النطق اللفظ وطبقة الصوت وتغيراتها ونوعية الصوت وحجمه محمد بدرة موسوعة العلم والتدريب بتاريخ 22 مارس2009

[2]- يراجع الخطابة محمد ابو زهرة ص150-151.

معلم اللغة العربية لا كما هو كائن في الواقع لذلك نقف عند موضوع الازدواجية في المدارس الجزائرية.

إزدواجية اللغة في المدارس الجزائرية:

أدت إزدواجية اللغة (بين العامية والفصحى) إلى وجود هوة بين الوسط الاجتماعي والوسط المدرسي، فأنتجت لغة بعيد كل البعد عن الواقع التعليمي وتسببت " في ضعف الحصيلة اللغوية لعدد كبير من المعلمين والمتعلمين على حد سواء "[1] وما نلاحظه اليوم في مدارسنا أن بعض معلمي اللغة العربية لا يراعون استخدام العربية الفصيحة داخل القسم، وهذه جريمة ارتكبت في حق اللغة الأم، بل لا تسمح للتلاميذ فرصة سماع العربية الفصيحة لاكتسابها، حتى وإن استعمل معلم اللغة العربية الفصحى فإنه وحده لا يكفي لأنّ معلمي المواد الدراسية الأخرى معظمهم لا يستعملون اللغة ولا يلتفتون إلى أخطاء المتعلمين.

ب- قدرة المعلم على تنمية المهارات اللغوية:

قبل الحديث عن قدرة الأستاذ في تنمية مهارات التلميذ اللغوية لابد أن نفرق بين مصطلحين أساسيين في هذه الجزئية من البحث القدرة والمهارة

الفرق بين القدرة والمهارة:

القدرة مفهوم عام وشاسع أما المهارة فهي جزء من مكونات القدرة لأن القدرة صفة أساسية منها تتشكل المهارات فمثلا القدرة على الكتابة تشمل مهارات منها مهارة الابداع، التحليل، النقد، التصوير، التخييل وغيرها، فالقدرة عموم والمهارة اختصاص لذلك لابد على المعلم من استخدام منهج جاد يساهم في تطوير مستوى المتعلم " لانّ على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته "[2] ومن أهم عناصر تنمية المهارات.

---

[1]-يراجع الحصيلة اللغوية ص104

[2]- المقدمة ص551

1- التدرج في التعليم:

يتوجب على المعلم التدرج أثناء تقديمه المعلومات بما يناسب قدرات المتعلمـــين ومستواهم الدراسي فيبدأ بشرح الأبسط إلى الأكثر تعقيـــدا وبـــالجزء قبـــل الكـــل وبالمحسوس قبل المجرد، وهذا أمر طبيعي في تعليم اللغة لأنه يتماشى مع طبيعـــة الاكتساب اللغوي لدى المتعلم وقد دعت إليه أهم نظريات التعلم الحديثة، لكن ابـــن خلدون أشار إليها منذ القدم في نظرية اكتساب اللغة بقوله " اعلم أنّ تلقـــين العلـــوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقلـــيلا قلـــيلا"[1] حتـــى نحصل على نتائج مرضية لأنّ استعداد المتعلم للفهم ينشأ تدريجيا.

والمعلم الناجح واسع الاطلاع بطرق التعليم والبيداغوجية فيجد المتعلم سهولة واضحة في اكتساب المعلومات وفهمها لأنّ قدرات المتعلمين تختلف وعلى المعلم مراعاتها.

2- مراعاة الفروق الفردية:

لابد من مراعاة المعلمين الفروق الفردية للتلاميذ لأنهم ليسوا على درجة واحدة من الوعي الذهني، وإذا أغفلنا هذا المبدأ نكون قد أجحفنا في حق بعـــض المتعلمـــين "لأنّ الصفات موزعة بين الجميع ولكن بدرجات متفاوتة وأغلب الأفـــراد يمتلكـــون درجـــة متوسطة من الصفات وقليل هم من يحصلون على درجة عالية أو متدنية من الصـــفة"[2] لذلك على المعلم أن ينوع بين أساليب التدريب والتعليم وتوظيف وسائل متنوعة ومثيرة ولاسيما العصرية منها والتنويع في استخدام الحواس لأنّ العوامل النفســـية والانفعاليـــة والادراكية والبيئية تختلف بين المتعلمين وعلى المعلم أن يخاطب المتعلمين على قـــدر عقولهم باستخدام لغة الحوار ووضعية حل المشكلات وهكذا....

---

[1]- نفسه552

[2]- يراجع واقع ممارسة معلمي المرحلة الأبتدائية بمكة المكرمة لمبدأ الفروق الفردية في الســـنة النبوية خالد بن صالح حمزة صدقة إشراف خليل بن عبد الله الحدر ي ماجستير تربيـــة إســـلامية جامع ام القرى، السعودية ط1434هـــ ص29

ويمكن للمعلم أن يفرق بين المتعلمين بوسيلة كتابية أوشفهية ومن خلال إجاباتهم فـــي مهارة معرفية معينة يبني المعلم الحذق طرقا تربوية مناسبة تنمي مهارات الـــذكي مـــن جهة وترفع قدرات المتعلم المتواضع معرفيا من جهة أخرى، ومن هذه الأساليب:

أ- الإعادة والتكرار:

وهو ضرب من ضروب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمــين لأنّ قـــدراتهم متفاوته فمنهم من يفهم للوهلة الأولى ومنهم من يحتاج إلى التكرار ليثبت المعلومة.

ب- التدريب والممارسة:

ويهدف هذا الأسلوب إلى رفع مستوى المتعلم وتحســين أدائـــه لأن قـــدراتهم تختلف، فمنهم من يحصل على الفهم من التدريب الأول وغيرهم بتكراره "فيحـــدث لدى المتعلمين نقلة نوعيه في اعمالهم مع التدريب سواء بتحسين وضـــع قـــائم أو تدارك خطأ موجود"[1] وللتدريب خاصين الأولى ممارسة والثانية تكرار ومع مرور الوقت تصبح ملكة اعتيادية.

ويتضح مما سبق الدور الذي يلعبه معلم اللغة العربية في رفع مستوى تعليميـــة المادة لأنه المحرك الفعلي والأساسي للعملية التعليمية المباشرة، كما يجـــب علـــى المتعلم ذاته أن يحرص على اكتساب لغته لأنّ دور المعلم لا يظهر إذا غاب اهتمام المتعلم وحرصه.

1-حرص المتعلم على اكتساب الملكة اللسانية:

من واجب المتعلم إذا أراد تطوير قدراته أن يحرص أيما حرص على الانتبـــاه والتركيز لأن الاستماع أول مراحل اكتساب المعارف

أ- مهارة الاستماع:

أهمية السمع: يتمتع السمع بمميزات لا نجدها في غيره من الحواس الأخـــرى، إذ يمكن للإنسان أن يسمع وهو يباشر عملا يدويا وهو في الظلام، أو حتـــى بـــين شخصين تفصلهما آلاف الأميال لأنه يمثل الشكل الأساسي للاتصال اللغوي بالنسبة

- يراجع نفسه ص 112 [1]

للإنسان، والأداة التي يستقبل بواسطتها المعلومات، بل وينمي مهاراته اللغوية وهذه الغايات لا تحققها إلا الوسيلة الصوتية، لذلك ركز القرآن الكريم على أهمية السمع لقوله تعالى" " **إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا** "[1] ونظرا لأهمية السمع تصدر بقية الأعضاء وعد أفضل الحواس الإنسانية وأبو الملكات اللسانية"[2].

فالطفل منذ طفولته أول ما يصادفه الأصوات المسموعة ثم الصور ...لذلك يجب أن يتدرب أطفالنا على مهارة الاستماع في سن مبكرة، لأنها أولى خطوات اكتساب اللغة وتنمية المهارات اللغوية، فالملكة لا تحصل عند المتعلم إلا إذا توفر لديه الاستعداد العقلي الخاص لتناول أعمال معينة بمهارة، فهناك فرق شاسع بين التلميذ الذي يسمع، يستمع، ينصت

الفرق بين السماع والاستماع والانصات:

فالسماع هو تلقي فقط الأصوات بلا قصد ولا إرادة فهم أو تحليل أي مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين دون اعارتها انتباها مقصودا[3] مثلا تلميذ في قاعة الدرس يرسم ويتكلم مع زميله ويسمع أستاذه، وفي هذه الحالة لا يعي المتعلم بدقة ما يقوله أستاذه لأنهاّ مجرد ذبذبات صوتية عابرة.

أما الاستماع: فهو "ليس مجرد عملية سماع وإنما إدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع وقيمة معارفه"[4] فالاستماع بهذا المفهوم هو تلقي الأصوات بقصد وإرادة فهم وتحليل، ويبقى الانصات الذي يمثل أعلى درجات الاستماع.

---

[1]–الإسراء اية 36

[2]– المقدمة لابن خلدون ص566

[3]– يراجع دور مهارة التحدث في تطوير الكفاءة التواصلية لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها جامعة بجاية نموذجا صافية ناصر ي، نبيلة واقو إشراف حنفي غانم ماستر علوم اللسان جامع بجاية 2012 ص24

[4]– طرق تدريس اللغة العربية علي مذكور دار الميسرة للنشر والتوزيع ط1 2007 ص129

الانصات: هو استماع مستمر فالفرق بينهما في الدرجة وليس في طبيعة الأداء[1] فالمتعلم مطالب في بداية تعلمه بالاصغاء لمعلمه، لأنه بالمحاورة والاستماع والنقاش يستطيع الانغماس الكلي في وسط لغوي عفوي، فيكتسب الكثير من المفردات الجديدة ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب فيسهل عليه اكتساب المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة.

وحاولنا تطبيق هذه الفكرة على مجموعة من تلاميذ مستوى السنة الرابعة، حيث قام الأستاذ بشرح درسه كالمعتاد في مجال القراءة حتى وصل إلى مرحلة الاستثمار وأسفرت النتائج ما يأتي:

1- أنّ المستمع الجيد أبدى كفاءة في انجاز ما طلب منه

2- إنّ المستمع دون تركيز لم يتوصل إلى إجابات مقنعة بل ظهرت عليه أعراض التلعثم والارتباك ولا يستطيع تقييم ما سمعه من أفكار ومبادئ.

ب-الممارسة الفعلية:

لا يمكن للمتعلم أن يكتسب اللغة دون ممارستها لأنّ الملكة " بممارسة كلام العرب وتكراره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه، وليس تحصل بمعرفة القوانين العلمية، إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[2] فتطبيق القواعد النحوية وحدها لا تكفي لتحقيق السلامة اللغوية، بل إننا نجد متعلمي اليوم" يجعلونها مجرد فرع معرفي ومادة تعليمية تقتصر قيمتها على درجتها في الامتحان دون أن تتجاوز فائدتها إلى التكوين اللغوي"[3] في حين أنّ اللغة تكتسب بكثرة السماع والممارسة والتكرار.

ومن ثم فإن تلميذ التعليم المتوسط مطالب في هذه المرحلة باستعمال لغة سليمة في تعابيره تحمل طابع شخصيته ومميزات أسلوبه الذي يميزه عن غيره.

---

[1]- مهارة التحدث في تطوير الكفاءة التواصلية ص25

[2]- المقدمة ص581

[3]- الممارسة الفعلية في اكتساب الملكة اللسانية ص166

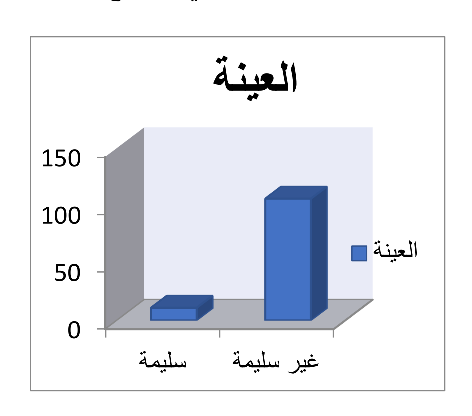
التعبير الشفهي:

يعتمد التعبير الشفهي على المشافهة والحديث في الافصاح عن المشاعر والأفكار، ويهدف بالدرجة الأولى إلى اقتدار التلاميذ على التعبير والحديث الجيد وبذلك يكسبه الثقة في النفس من خلال الحوارات والمناقشات وإلقاء الكلمات في مناسبات مختلفة.

وتعامل المعلم مع هذا النوع من التدريب بحرص يعطي المتعلم "القدرة على تنظيم أفكاره ويكسبه عادات حسنة كاحترام السامعين وتحسين الأداء الصوتي"[1] ولابد للمعلم أن يحرص على اعتماد تلاميذه الفصحى في تعابيرهم الشفهية ولو محاولة، لأنّ متعلمي اليوم لا يستطيعون توظيف لغة سليمة في الكلام المنطوق " دون الاعتماد على نص مكتوب وإن بدا للمتكلم أن يمارسها بالأداء الفعلي وقع في مأزق الخطأ والخلط بين الفصيح وغير الفصيح."[2]

وقد طبقنا ذلك على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة والجدول الآتي يوضح أكثر:

المؤسسة	شرفاوي علي	
موضوع الاختبار	التعبير الشفهي	
العينة	4م3-4م4-4م5	
العدد الاجمالي	117	
التعبير بلغة سليمة	11	
لغة غير سليمة	106	
النسبة المئوية	%10	%90



1– تعليمية مادة التعبير في ضوء بداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الادبية من التعليم الثانوي انموذجا، فاطمة زايدي إشراف عز الدين صحراوي ماجستير علوم اللسان جامعة بسكرة ط 2009 ص94

2– علم اللغة الاجتماعي مدخل كمال بشر دار غريب للطباعة والنشر ط2 القاهرة 1997 ص176

تعقيب:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المتعلمين ليس لديهم كفاءة في استعمال لغة فصيحة مشافهة ماعدا القلة الذين أثبتوا جدارتهم، وذلك راجع لعدة أسباب:

1-إعادة النظر في طرائق مناهج التعليم

2- عدم الاطلاع غلى كتابات الأدباء وعلماء العرب

3- لا يحفظ نصوص من كلام العرب

4- عدم الممارسة الفعلية للغة العربية

5- عدم استماع لغة عربية سليمة من بعض المعلمين..

ولذلك يجب على المدرسة " خلق جو للممارسة الفعلية للغة العربيـــة الفصـــحى فيجعل المتعلم يستعمل اللغة بطريقة سليمة وتلقائية مما يبعث علـــى خلـــق ملكـــة لغوية"[1] ومما يساهم في حصول الملكة اللسانية الحفظ والتكرار

ج-دور الحفظ والتكرار في بناء ملكة اللسان العربي:

يعد عنصر التكرار ضروريا لتكوين الملكة اللسانية لدى المتعلم وكثرته تؤدي إلى الحفظ الذي يزيد صاحب الملكة رسوخا، ويؤكد ابن خلـــدون أهميـــة تكـــرار الأفعال حيث يقول " والملكات لا تحصل إلا بتكرار الافعال لأن الفعـــل يقـــع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راســـخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة"[2]وعليه لابد أن يكون التكرار متتـــابع حتى يترسخ في ذهن المتعلم.

كما جعل ابن خلدون القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف أول مـــا ينبغـــي للمتعلم أن يحفظه حتى تحصل له الملكة ثم بعدها يأتي كلام العرب عامـــة " لأنـــه على قدر جودة المحفوظ وطبقته تكون جودة الملكة الحاصلة عن للحافظ "[3]وبالتالي

---

[1]-أهمية الممارسة الفعلية في اكتساب الملكة اللسانية، برطولي سليمة مجلة العربية العدد الثالـــث السداسي الأول 2011 ص168

[2]- المقدمة ابن خلدون.ص574

[3]- نفسه ص596

فإن لنوعية المحفوظ أثر في امتلاك اللغة فكلما كان المحفوظ جيدا كانت الملكة أجود والقرآن الكريم أعلى مراتب الفصاحة والبلاغة.

حيث يشارك القرآن الكريم موارد اللغة العربية في تنمية مهارة القراءة والكتابة وتقويم اللسان وبناء الثروة اللغوية، وأظهرت النتائج أنّ التلاميذ الذين يقرأون القرآن ويحفظونه في مدارس القرآن أعلى مستوى من أقرانهم في المدارس العادية.

ويمكن القول أنّ حفظ القرآن وكلام فصحاء العرب يساهم في تنمية ملكة لسان المتعلم، لكن تلاميذ اليوم لا يتعبون أنفسهم في حفظ دروسهم، فما بالك أن يحفظوا كلام العرب، والحفظ وحده لا يكفي دون فهم.

دور المكتبة المدرسية في بناء ملكة اللسان العربي:

تعتبر المكتبة في العصر الحالي من المرافق الهامة في المجتمع ولاسيما المكتبة المدرسية التي يتعود من خلالها الطفل على القراءة باعتبارها مكان حيوي وفعال يثري المناهج التعليمية ويدعم النشاط التربوي والثقافي، قصد استثمار أوقات فراغ المتعلمين وتنمية الميول القرائية لديهم.

1-المكتبة المدرسية وتقنيات القراءة:

تشمل المكتبة المدرسية كتبا للمطالعة يقرأها التلميذ خارج منهاجه الدراسي من كتب ومجلات، قصص غير ذلك، وكلما كانت المكتبة منظمة تنظيما جيدا كلما أسهمت بما فيها من كتب بترسيخ عادة المطالعة في ألوان الأدب والمعرفة والثقافة.

لأن تأخر التلميذ في اكتساب مهارات الكتابة والقراءة هو أساس صعوبات التعلم لدى التلميذ حيث تؤثر سلبا في فهم المواد الدراسية الأخرى أو كتابة نصوص مواد أخرى[1] فيجب أن نحرص على تعليم التلميذ تقنيات القراءة حتى تكون قراءته هادفة ومثمرة أي أكثر تركيزا وانتقائية، ليستفيد منها في تطوير خبراته اللغوية.

---

[1]- أهمية المكتبة في تلقين المهارات اللغوية للتلميذ الجزائري في المرحلة الابتدائية، جودي صياح إشراف عز الدين صحراوي، دكتوراه اللسانيات التطبيقية جامعة باتنة 1ص102

تقنيات القراءة:

للقراءة الهادفة تقنيات منها:

قراءة العبارات:

حيث يتعامل فيها المتعلم مع العبارات الهامة ويتعلم من خلالهـــا كيــف ينتقـــي كلمات المعلومات الضرورية، وهذه الطريقة تمكن المتعلم مـــن القـــراءة بشـــكل أسرع واستيعاب أفضل.

القراءة وتدوين الملاحظات:

حيث يقوم المتعلم بكتابة كلمات مفتاحية للنص أو تسجيل العناوين أثناء القـــراءة أو وضع خطوط تحت المعلومات أو العبارات الرئيسة أو الملاحظات وتلخيصـــها في البطاقات أو كراس الملاحظات **لأن** هذه التقنية تزيد في مستوى تركيـــز وفهـــم المتعلم، وتمنحه قدرة أفضل على التذكر في الامتحانات لاحقا.

القراءة والتحليل:

وهنا يجب أن يكون المتعلم واعيا بما يقرأ حتى يتمكن من تحليل شفرات الكتاب ويفهم معانيه ثم يعلق ولا يتسنى له ذلك إلا بالتمر س على القراءة والتدرب عليها.

2- اكساب المتعلم عادة القراءة:

تعد المدرسة بيئة صالحة تحبب المطالعة للمتعلم فيعيش المتعة والتثقيف معنـــا" من خلال ما تقدمه للتلميذ من معلومات ومعارف منظمة وخبرات شاملة ومتنوعـــة وأنشطة هادفة تساعد في تنمية ميوله القرائية فتصبح بمرور الوقت عادة تصـــاحب الطفل"[1] لكن لابد أن يجد التلميذ في المكتبة المدرسية ما يشبع فضـــوله ورغباتـــه لتحقيق متعة القراءة في ما يطلبه ويميل إليه.

ولعل ما يميز المكتبة المدرسية عن بقية المكتبات الأخرى أنها أول مـــا يقابـــل المتعلم في حياته فإما أن يتعلق بها أو أن ينفر منها، كما أن للمناهج التعليميـــة دور

---

[1]- نفسه ص103

في غرس حب القراءة لدى المتعلم من خلال نصوص هادفة ومشوقة تفتح له مجال القراءة خارج الكتاب المدرسي.

ومن هذا المنطلق يقع على المربين والمنظرين والمكتبة المدرسية عبء تكوين مجتمع قارىء يقود الحياة الثقافية والأدبية، لذا على المؤسسات التربوية خلق جـــو ملائم يشجع المتعلمين على المطالعة لأن المتعلم الذي يعتاد على القراءة في الصغر يستمر فيها حتى خارج المدرسة، لكن المكتبة المدرسية لا تزال قاصرة عن القيـــام بدورها الفعال لأسباب عديدة منها:

1- لا تتوفر في الكثير من المدارس قاعات مكتبة محققة الشروط (الموضـــع، المساحة، الكتب)

2- لا توجد قاعة مكتبة في بعض المدارس[1]

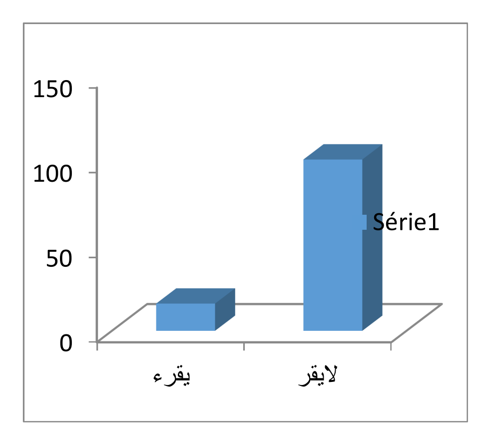
3- الكتب لا تلائم حاجات المتعلم.

ولذلك نجد متعلمي اليوم لا يطالعون ولا يتعبون أنفسهم بل يميلون إلـــى أخـــذ البحوث والمشاريع الجاهزة من الأنترنيت دو أدنى إطلاع عليهـــا، وهـــذه كارثـــة تعيشها مدارسنا اليوم دون استثناء فنجد القليل القلة في القسم من يكتب على درايـــة أما البقية فلا يعرفون حتى ما هو مدون في بحوثهم، وعليه يجب أن تنشـــأ علاقـــة بين المتعلم والكتاب منذ الصغر في المرحلة الابتدائية فيعتاد عليها في بقية المراحل الدراسية، والاهتمام بالوسائل التعليمية الحديثة وتنظيم المناهج وطرائـــق التـــدريس الحديثة لأنه بقصورها يختل النظام التربوي وكذا إعداد حصة أسبوعية للمكتبة.

-دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس مـــن مرحلـــة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق، امل حمدي دكاك، مجلة جامعة دمشق المجلد 28 العدد 3+4 ط 2012 ص 258 [1]

وهذه الاحصائيات توضح اهمال المتعلمين للقراءة

المؤسسة	شرفاوي علي	
موضوع الاختبار	القراءة	
العينة	4م3-4م4-4م5	
العدد الاجمالي	117	
يقرأ	14	
لا يقرأ	103	
النسبة المئوية	%12	%88



3-استغلال القراءة في تنمية المهارات اللغوية:

تعد القراءة من مجالات النشاط اللغوي التي تهدف إلى تنمية المهارات الأساسية كمعرفة المفردات والجمل وإثراء معجم التلاميذ اللغوي، كما أنّها نشاط اتصالي يساهم في تنمية المهارات الانتاجية للمتعلم، فيتسنى له التعبير عن أفكاره بكل عفوية، ويقوم بتسجيل ذهني لا إرادي للكثير من المقاطع المستحسنة أثناء قراءته، فتنمي ذاكرته مما يجعله يستحضرها أثناء الحاجة سواء كانت سمعية أم بصرية كما يتفادى الأخطاء الإملائية فضلا على اكتسابه مهارات التعلم الذاتي.

خاتمة:

وفي الختام يجب ان تتضافر كل الجهود اللسانية والمؤسساتية والاجتماعية والتربوية في تحسين أداء اللغة العربية لدى المتعلمين واكتسابها والانغماس فيها بالاضافة إلى إعطاء نفس جديد لطرائق التدريس والاهتمام بالمكاتب المدرسية وتشجيع القراءة وضبط الادارات سلوك المتعلم في الحرم المدرسي لأنّ التربية أساس التعليم الناجح.

دور السماع في اكتساب اللغة العربية من حيث تكوين المهارات.

دكتوراه عبد القادر غالي
جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم.

الملخص:

إنّ سيّاق هذه المداخلة سينصبّ أساسا حول تلكم القضايا المتعلّقة باكتساب اللّغة وتكوين المهارات اللّغويّة، ومن المعلوم أنّ كلّ شخص انتدب نفسه للاشتغال بتكوين قدراته على التّواصل باللّغة، يكتسب سماعا بفضل نشأته المحلّية للتّواصل الشّفوي داخل قطر أو أكثر. ولكي يتواصل المتعلّم كتابيا وشفويا في كلّ الوطن العربي يكتسب اللّغة العربيّة تعليما وتعلّما في المدرسة، وسماعا لقرّاء القرآن وروّاة الشّعر، والنّدوات العلمية والمحاضرات الثّقافية، ونحو هذا ممّا تبثّه الفضائيّات العربية. ويعتبر السّماع ضروريا لاكتساب اللّغة في كل نظريّة معرفيّة أو تربويّة، وهو أحد الرّكنين المناسب للتّعليم في الطّريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلّم والمستمدّة من النّظريّة المعرفيّة الكسبية.

والسؤال الذي يتوجب طرحه هنا: **هل يستطيع المتعلّم تكوين مهاراته اللّغوية عن طريق السّماع؟**

الكلمات المفتاحيّة: اللّغة، المتعلّم، التّواصل، السّماع، المهارة اللّغوية.

تمهيد:

لا يخفى على أحد منّا أنّ اللغة العربية مرتبطة ارتباطا وثيقا بدين الإسلام، وكل من اتّخذ القرآن الكريم إمامًا والحديث الشريف هاديًا ومرشدًا جعل من العربية لسانا موصِّلا إلى معرفة شرع الله حقّ المعرفة، وأداة لتوثيق العرى بين الشعوب الإسلامية المقدّرة بمئات الملايين، ووسيلة لفتح خزائن المعرفة التي خلّفها السلف في شتى حقول العلم طيلة أربع عشرة قرنا.

ومن هذا القبيل يمكن الإشارة إلى أنّ كلّ أمرٍ صريحٍ ورد في الكتاب أو السنّة بتلاوة القرآن، لقوله تعالى "وَأُمِرْتُ أَنْ أَكُونَ مِنَ المُسْلِمِينَ وأَنْ أَتْلُوَ القُرآنَ"[1]، أو بالاستماع له، لقوله عزّ وجل "وإِذَا قُرِئَ القُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ"[2]، أو بحفظه، فهو أمر ضمني لكلّ مسلم بتعلّم العربيّة.[3]

سنقف في هذه الدراسة على مفهوم السّماع ودوره في تكوين المهارات اللغويّة لما له من أهمية وفعاليّة في اكتساب اللغة تحصيلا وأداءً، وهذا ما جعل العرب القدماء بفطرتهم ينقادون إليه، ويحرصون على تهيئة وتوفير جوّ السّماع النّقيّ لأولادهم، وذلك بإرسالهم إلى البادية حيث الصفاء الذي يساعدهم على اكتساب اللغة فطريّا.

مفهوم السّماع:

تعتبر الحواس من نعم الله تعالى على عباده، فهي بمثابة المنافذ التي يطلّ منها الإنسان على محيطه، فالسمع والبصر والذوق والشمّ واللمس أدوات فعّالة في تحصيل المعرفة. إلّا أنّ هذه الحواس تتباين من حيث أهميتها، فالسمع والبصر هما الحاستان الأهمّ في الحصول على المعرفة، ورغم ذلك تبقى حاسّة السمع أهم بكثير من حاسّة البصر، لأنّ قوّة السمع أمر ضروري لعملية التعلّم، وفاقد السّمع لا يتحقّق له التعلّم إلّا بصعوبة، أمّا الضّرير فإمكانه التعلّم مادامت حاسة السمع لديه سليمة.

ولمّا كان السمع أكثر أهميّة فقد قرن الله عزّ وجلّ بينه وبين العقل في قوله تعالى "إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوَ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ"[4]. كما نزّه أنبياءه عليهم السلام من عاهة الصمّم التّي تخلُّ بالرسالة، فقد متّعهم بقوّة السمع ليتمكّنوا من تبليغ النّاس والتخاطب معهم، وبيان الأحكام والشرح والتفسير، وغير ذلك ممّا تقتضيه مهمّة الرّسل عكس البصر فقد وقع العمى لبعض الأنبياء.

والسّمع قوّة في الأذن به يدرك الأصوات، وقد يعبّر تارة بالسمع عن الأذن نحو قوله تعالى "خَتَمَ الله عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ"[5]، بمعنى أن حاسّة السمع تتعلّق بالأصوات، تَرِدُ على الأذن فيتحوّل المسموع إلى فكرة.[6]

"وهذه القوّة مرتّبة في العصبة المنبسطة في السطح الباطن من صماخ الأذن، من شأنها أن تدرك الصوت المحرّك للهواء الراكد في مقعر صماخ الأذن عند وصوله إليه بسبب ما"[7]، ممّا يجعل الصوت يصل إلى الأذن من أيّ جانب كان، فالإنسان يسمع من يتكلّم أمامه ومن يتكلّم وراءه وعن يمينه وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع من لا يراهم وهذا بخلاف قوّة البصر، فالأذن هي أوّل وسيلة تعمل عند الجنين، وأوّل وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته، وذلك قبل حاسة البصر، وإنّ " الإنسان يسمع أكثر ممّا يقرأ أو يتكلّم أو يكتب، وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلّم الكلام، وهي الحاسة المهمّة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموّها، فضلا عن الحصول على المعلومات ولذلك إذا فَقَدَ الطفل السمع بعد ولادته مباشرة فَقَدَ معه القدرة على نطق الكلام"[8]، ومن هذا ندرك العلاقة الموجودة بين السمع والكلام، أي بين التلقّي والإنتاج.

وممّا تقدّم يظهر جليّا لنا أنّ السمع أكثر أهميّة من البصر ومن باقي الحواس الأخرى، وأنّ المعرفة التي يحصل عليها بواسطة السمع أكثر أهميّة ودقّة.

تنمية حاسّة السّمع وأثرها في التنشئة اللغويّة والأخلاقيّة:

يعدّ السّماع في المنهج الإسلامي ركيزة أساسية في التحصيل واكتساب التربيّة، فقد أدرك أسلافنا ما للسمع من أهميّة بالغة في هذا المجال، ولم يَخْفَ عليهم المنهج الربّاني والنّبوي في الاعتماد على السمع الذي يعتبر من أهمّ حواس الإنسان وأشرفها في اكتساب العلم والمعرفة، لأنّ "المدرك بحاسة السّمع أعمّ وأشمل من غيرها من الحواس"[9]. لذلك حرص رسول الله صلّى الله عليه وسلم على تنشيط حاسة السّمع منذ اللحظة الأولى لولادة الطفل وذلك بإسماعه الآذان في أذنه اليمنى، وإقامة الصلاة في اليسرى، وهذا دليل عملي على أداء جهاز الوليد السمعي، وحَثٌّ على التنبّه لأثره السمعي في التنشئة اللغويّة والأخلاقيّة وغيرها.

ولهذا استفاد الرّسول صلّى الله عليه وسلم من جميع حواسه، وسخّرها في عبادة الله والدعوة إليه، وحظيت حاسة السّمع بالنصيب الأوفر، إذ حفظ القرآن سماعًا من جبريل عليه السلام وأسمعه للنّاس، وهو الأميّ الذي لا يكتب ولا يقرأ، وسار

المسلمون على هذا المنهج إلى يومنا هذا، فمازلنا في مساجدنا وزوايا تحفيظ القرآن الكريم نتّبع طريقة القرّاء وعلماء التجويد في تعليم النشء التلاوة، حيث الشيخ يقرأ وتلامذته يستمعون إليه أو يُردِّدون قراءته، كما أنّ الصحابة رضوان الله عليهم نقلوا أحاديثه مشافهة بعد أن سمعوها منه ولم تدوّن إلاّ بعد وفاته.

اهتمام العرب بالسّماع وتكوين المهارات اللغويّة:

من أثر هذا الدّين الذي تناقله النّاس عن طريق المشافهة بواسطة السّماع أن رفع من المستوى الفكري والعقلي للعرب، فبدأت العلوم المختلفة التي ابتدعوها أو طوّروها من دراسة القرآن الكريم والسنّة النبويّة الشريفة ولمّا كانت اللغة العربيّة هي وعاء هذه العلوم فقد نقلها الإسلام من الصعيد المحلّي الذي كان يقتصر على شبه الجزيرة العربيّة وأطرافها إلى لغة عامية[10]، "وكان من الواجب على كلّ من يعتنق الإسلام أن يقرأ كتاب الله ويتلوه، وأن يكتب ويتكلّم لغة القرآن التي هي لغة السادة الفاتحين ولغة الشعراء العرب الأقدمين... وممّا ساعد على انتشار اللغة العربيّة بين الشعوب هجرات العرب المتتابعة التي سلكت طرق الفاتحين لِيستقرّوا في البلاد المفتوحة، فقد وصلت موجات الهجرة العربيّة حتّى شمال إفريقيا وصقليّة وإسبانيا، فكان بعضهم من الفلاحين والعمّال وذوي الحرف، وبعضهم الآخر من المتعلّمين والموظّفين، فاندمجوا وامتزجوا بالشعوب فعرّبوها وطبّعوها بطابعهم القويّ المتميّز"[11].

غير أنّ هذا الأمر قد أثّر على فصاحة اللغة العربيّة وذلك لِتعدّد الألسن، نتيجة كثرة الأمم الداخلة في الإسلام، فظهرت الحاجة إلى وضع قواعد اللغة وعلم النحو لِتصحّح الألسن وليقوّم اللسان العربيّ، فعمد علماء العربيّة إلى جمع اللغة من منبعها الأصلي من العرب الأقحاح الخلّص، والفضل في هذا يعود إلى أبي عمرو بن العلاء (ت 154هـ) لأنّه "هو الذي ابتدع طريقة السّماع اللغوي الميداني، ولم يسبقه إلى ذلك أيّ لغوي آخر، ويحكي عنه أبو محمد اليزيدي (ت 202هـ) أنّه تجّول في البدو بما يقرب من أربعين سنة"[12]، فهذا الارتحال إلى البوادي والقفار ومشافهة الأعراب أقرّه علماء اللغة العربيّة منذ بداية عهدهم بالدّرس اللغوي، وكان معيارهم في تحديد

البيئات اللغويّة الموثوق في فصاحة لغتها يعتمد على مدى توغّل أبنائها فـــي البـــداوة وعدم الاختلاط بغيرهم من الأمم الأخرى اختلاطًا يؤثّر في لغتهم.

ومن الروايات التي توضّح حرص واهتمام علماء العربيّة القـــدماء بالسّـــماع، ودقّتهم في الأخذ من أفواه العرب والتّأكّد من صحّة ما يسمعونه، مـــا جـــاء عـــن السّيوطي (ت911هـ) "وأمّا كلام العرب فَيُحْتَجُّ منه بمـــا ثبـــت عـــن الفصـــحاء الموثوق بعربيتهم... والذين عنهم نقلت اللغة العربيّة وبهم اقْتُدِيَ وعنهم أُخِذَ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيسٌ وتميمٌ وأسدٌ، فإنّ هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أُخِذَ ومعظمه، وعليهم اتُّكِلَ في الغريب والإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين وبالجملة، فإنّه لم يؤخذ عن حضريٍّ قـــطُّ ولا عـــن ســـكان البراري ممّن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائر الأمم الذين حولهم"[13].

أضف إلى ذلك أنّ تراثنا يؤكّد على أهميّة السّماع من البيئة في اكتساب اللغة، فهـــا هو ابن فارس (ت 395هـ) يقول: "تؤخذ اعتيادًا كالصّـــبيّ العربـــيّ يســـمع أبويـــه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات وتؤخذ تَلَقُّنًا من مُلَقِّنٍ"[14]، ففـــي هـــذا النّص يرشدنا ابن فارس إلى طريقتين لتحصيل اللغة واكتسابها وهما على النحو التالي:

1- السّماع العفوي:

ونعني به عمليّة الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعلـــيم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأوّل لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعـــيش فيهـــا الفرد، لأنّ الطفل يُولَد بدون أي معرفة باللغة، ولكن بفضل استعداده الفطـــري يبـــدأ بشكل متدرّج في تحصيلها، ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمـــو فيـــه، فمنذ أيّامه الأولى يبدأ بسماع الكلام من أبويه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه وأبناء مجتمعه، فلا يمكن أن تتنامى حصيلة الفرد اللغويّة إلّا إذا كان متّصـــلا بغيـــره من الناس لأنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تنشّط وتقوى وفق نشاط مجتمعها، فهي ليســـت غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسّماع والمحاكاة.

2- التّلقين:

يعدّ التلقين النهج الثاني الذي تكلّم عنه ابن فارس في اكتساب اللغة "وتؤخذ تلقُّناً من مُلَقِّنٍ" [15].ويظهر أنّ الغرض منه التّعليم وصقل الموهبة، إلّا أنّ التّلقين بالمشافهة يعتبر منهجًا متّبعًا عند العرب، فقد كان يتمّ تناقل أشعارهم وكلامهم، وما كان من أيّامهم شفاهًا بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل، ثم نزل الوحي الأمين على محمّد صلّى الله عليه وسلّم بالقرآن الكريم شفاهًا، وتلقّاه عليه السلام سماعًا وحفظًا، وكذلك رتّله على أصحابه من حوله فما كان عليهم إلّا أن تلقوه بالسماع والحفظ في الصدور، ومازال القرآن الكريم يُتلى كما كان يتلوه رسول الله صلّى الله عليه وسلّم للحفاظ على طبيعة الصوت واللفظ بترتيله وتجويده اتّباعا لِسنّته وتعبّدا لله عزّ وجلّ وامتثالا لأمره.

في حين تناول ابن خلدون (ت 808هـ) قضية اكتساب اللغة من منطلق ثابت مفاده أنّ اللغة ملكة طبيعيّة يكتسبها الإنسان، حيث يرى: "أنّ اللغات لمّا كانت ملكات، كان تعلّمها ممكنا شأن سائر الملكات"[16]فاللغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانيّة يكتسبها الإنسان بشكل متدرّج غير مقصود، فتبدو هذه المقدرة وكأنّها طبيعة، وفطرة فهو عندما يؤكّد على أنّ الملكة اللسانية مكتسبة يميّز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللغوي:

- الاكتساب من خلال التّرعرع في البيئة وسماع لغتها.
- والاكتساب أو التعلّم بواسطة الحفظ والمران.

كما أولى العلماء الغربيون المحدثون عناية خاصة باللغة واعتبروها مرتبطة بالإنسان ارتباطا وثيقا لا يمكنها الانفصال عن بعضها، فهي لازمة الحضور مع الإنسان دائما وأداة الاتصال والتفاهم بين الناس لتحقيق أغراضهم، كما نصّوا على أنّ اللغة ظاهرة اجتماعية تنمو بنمو مجتمعها وتجمّد بجموده، وأنّه هو الذي يكسبها لأفراده، ويعتبر الكلام محور الاجتماع البشري إذ "لا سبيل إلى بقاء أحد من الناس ووجوده دون كلام"[17] لذلك وجدناهم يتحدّثون في دراساتهم عن عاهة الصّمم وأثرها في التحصيل اللغوي، وهي إشارة منهم إلى أهمية السّماع في اكتساب اللغة

من خلال ربط السماع بالكلام والحافظة والفهم، فالذين يصابون بالصّمم بعد تعلّمهم الكلام ينسون ما تعلّموه شيئا فشيئا، وإنّ تعليم الصمّ الكلام غالبا ما تكــون نتيجتــه الفشل والإخفاق.

وكذلك أكّد المحدثون أهميّة التلقين والتمرين في عملية إكساب الناشــئة اللغــة وتقوية ملكتها فيهم، ونصّوا في هذا المجال على أهمية القدوة أو النموذج أو المثال الذي يشكّل عنصرا رئيسا في وجود البيئة اللغويّة النقيّة التي يعيشون فيها وأشاروا في هذا المقام إلى فعاليّة دور البيت ورياض الأطفال والمدرسة والمعلّم والإذاعــة وغيرها من الوسائل التي تتّخذ اللسان وســيلة اتصــالها بالجمــاهير، كالأشــرطة والأقراص السمعيّة، وهي في غاية الأهميّة وخاصة في دروس القرآن الكــريم، إذ بواسطتها يمكن تنمية مهارة الاستماع لالتقاط القيم الصوتية الخلافية التي تفرّق بين النطائق المتشاكلة من قبيل (تينٌ وطينٌ)، (سيفٌ وصيفٌ)، (قَــلَّ وكَــلَّ)... وبهــذا يمكن أيضا ترويض جهاز التصويت لدى المتعلّمين على إجادة الــتلفظ بالنطــائق الخاصة باللغة العربية.[18]

وبالأشرطة السمعيّة يمكن تعليم قواعد التجويد وقواعد قــراءة القــرآن الكــريم وترتيله، كما يطبقها كبار القرّاء في العالم الإسلامي وبها أيضا تُنَمَّى حاسة الســمع لدى الأطفال الناطقين أصلا بغير العربية من أجل استضمار النسق الصوتي المميّز للغة العربيّة.

زِد على ذلك تكاد تجمع الآراء والنظريات التي تناولت قضية اكتســاب اللغــة على أهميّة السماع في شأن التقليد والمحاكاة، لأنّ عوامل هذه الأخيرة ترجع أساسا إلى وضوح الإحساسات السمعيّة، فلا يكون المتعلّم قادرا على المحاكاة إلّا بالسّماع، لذلك ينبغي على المربّين بدءً من الوالدين إلى المختصين "أن يعنوا بتربيّــة حاسّــة السمع عند الطفل ووقاية أعضائها من كل ما يعوقها عن أداء وظائفها أداءً كــاملا وعلاجها ممّا عسى أن يكون بها من خلل طبيعيّ أو مكتسب"[19].

وقد أكّدت اللسانيات أنّ الأطفال يحاكون أو يقلّدون ما يسمعونه من الكبار، ولذا "تعدّ المحاكاة إحدى الأساليب المهمّة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه اللغة، فقــد

أوضحت البحوث العلميّة أنّ ترديد المسموع أسلوب واضح ومميّز في التعلّم المبكّر للغة، وجانب مهمّ في الاكتساب المبكّر لأصواتها".[20]

ومادامت للمحاكاة هذه الأهميّة في اكتساب اللغة، فلابدّ على المعلّم "أن يكون متمكنا من حسن الإلقاء مجيدا التعبير الصوتي، عارفا أين يصمت وأين يقف وأين يتعجّب، وأين يستفهم، وأين يخفض صوته، وأين يرفعه، وأين يعزّز الصوت بالحركة، وكيف يوزّع نظرته كي يبلغ تعبيره الصوتي مداه، ويحدث الأثر المطلوب في السامع"[21]، بالإضافة إلى الاحتراز من عدم النطق الصحيح للحروف، وإخراجها من غير مخارجها الصحيحة، لأنّ أيّ عيب في النطق يؤدّي إلى إحداث عيوب في التلقّي.

بالإضافة إلى التدريبات اللغويّة التي تمكّن الطفل من استعمال أنماط وتراكيب وألفاظ لغويّة بشكل صحيح، وذلك بطريقة محاكاة نماذج لغويّة سليمة بصورة عرضية (غير مقصودة)، وفهم الغرض منها وتوظيفها في كلامه. فطفل الروضة مثلا أو تلميذ المرحلة الابتدائية يتعذّر عليه فهم (قواعد النحو والصرف) بطريقة مقصودة لذاتها، نظرا لأنّ فهم القواعد النحويّة والصرفيّة المجرّدة يحتاج إلى سنّ زمني معيّن ونضج عقلي، لذا يلجأ إلى تدريب الأطفال على الأنماط اللغويّة الصحيحة وتقليدها والنسج على منوالها في مواقف طبيعيّة حياتيّة.

ومن بين أهمّ أهداف التدريبات والتمارين اللغويّة ما يلي:

- إثراء حصيلة الأطفال اللغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة.
- تعويد الطفل على استعمال الألفاظ والجمل والأنماط اللغوية استعمالا سليما.
- تدريب الطفل على ضبط الكلام حديثا وهو الذي يهمّنا هنا، ثم بعد ذلك الكتابة والقراءة.
- تدريب الأطفال على بعض الاستعمالات النحويّة بطريقة عرضية بعيدة عن الطابع الشكلي (النظري)، فلكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكنّ لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه، فإذا قلنا (نام الولد نوما) فهذه الجملة يقابلها قالب

واحد هو (فعل+فاعل+مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه الملايين من الجمل في اللغة[22]، على أساس ما ذكره تشومسكي في الإبداعيّة.

في حين تفيد التدريبات اللغوية المتعلّم في جوانب كثيرة في اللغة العربيّة، كتنمية الذوق الأدبي عن طريق أسلوب التعبير الأدبي، فهم صيغ اللغة واشتقاقها وأوزانها ،وتزويد الأطفال بأدوات تساعدهم على فهم القرآن الكريم والشعر والنثر وغيرها.

أضف إلى ذلك أنّ اللغة لا يمكن اكتسابها بالدرس النظري وحده –لاتقف عند هذا الحدّ– بل يحتاج المتعلّم إلى الممارسة العمليّة والاحتكاك، ومداومة الاستماع والاستخدام لتصل إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد وقد تجسدّت في حديثه وكلامه، فاللغة ليست طبعا ،إنّما تطبُّع، والتّطبُّع لا يحصل بعد السماع إلاّ بكثرة الممارسة، لأنّ التمرّس يثبت المعلومات في الذهن ويعطيها طعما وتذوّقا يُحِّس به المتمرِّس[23]، وخير دليل على ذلك ؛ نجد بعض النّاس ومنهم الخطباء مثلا يحسنون الكلام من دون إحاطة علمية تامّة بأحكام اللغة والسبب في ذلك يعود إلى كثرة الممارسة والتدريب والحفظ، فكلّما زادت الدُربة واشتدّ المِران تمَّ التمكّن من اللغة.

وكلّما أكثر المرء من استعمال لسانه في ضروب من الفصاحة كان ذلك أطلق وأفصح للسانه، وأبلغ لبيانه «فاللسان عضو إذا مَرَّنته مَرن، وإذا أهملته خار»[24]. فالممارسة والتدريب لهما أهميّة في نمو ملكة اللغة

وتثبيت أركانها، وتوطيد دعائمها.

من جهة أخرى يتبيّن لنا أنّ تعليم اللغة بقصد التواصل بها شفويّا وكتابيّا يمرّ من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغويّة الأربع بشكل متسلسل، بحيث تسبق مهارة الاستماع مهارة التحدثّ، وتأتي مهارة الكتابة بعد مهارة القراءة، وهذه المهارات تتداخل فيما بينها بشكل تكاملي، وللمعلّم دور مهمّ في الربط بين هذه المهارات وتنميتها لدى المتعلّم، من خلال ممارساته التدريسيّة أثناء الحصّة. وهذا التفصيل الرباعي للمهارات يعتبر من الأوليات التي ينبغي التقيّد بها خلال بناء المناهج اللغويّة، وعند تدريس محتوياتها المعرفيّة.

فاللغة بخصائصها التفاعليّة والتداوليّة والتواصليّة كائن حيّ متنامٍ، له خصائصه التّطوريّة والحركيّة، وهي الروح الدافعة والمحرّكة للنّشاط الفكري والعقلي للكائن الإنساني والدّالة على قدراته النقديّة والحواريّة والإبداعيّة، وأساليب فهمه وتفكيره وحكمه على الأشياء، وأداته المثلى في تنمية العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة والحضاريّة.

والجدير بالذّكر أنّ مهارات اللغة العربيّة التّي يتركّز عليها هنا هي مهارة الاستماع (التّلقي)، ومهارة الكلام (الإنتاج). فاللغة عموما تنقسم إلى نوعين:

- لغة استقبالية تتطلّب السمع والفهم.
- لغة تعبيريّة تتطلّب إنتاج اللغة المنطوقة والمكتوبة وفق قواعد تركيب اللغة وصياغتها.[25]

فمهارة السّمع والنطق تخدم بالدرجة الأولى مهارة المحادثة، ومن ناحية أخرى مغلقة، لأنّ استحداثها في الملكة اللغويّة يستلزم مواد تعليميّة، يمكن تلقينها واكتسابها كليّا في زمن محصور نسبيّا. شقّ السمع أسبق، وحصوله يستدعي موادّ صوتيّة من شأن تدريسها أوّلا أن تُعوِّدَ حاسّة السمع على التقاط القيم الخلافيّة لما تشاكل من النطائق الخاصة بالعربيّة. بينما شقّ النطق يسعى إلى ترويض جهاز التلفّظ على استحداث أحيازٍ جديدةٍ بتلقين نفس المواد الصوتية ثانيّة.

ومن المعلوم أنّ اللغات البشرية تشترك في نطائق كثيرة، كالشفويّة والأسنانيّة واللثويّة والأنفيّة وغيرها. وتفترق بأخرى كاختصاص العربيّة بالنطائق الحلقيّة، والنطائق الطبقيّة، وهكذا يزيد عدد النطائق المستعصي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربيّة[26].

وقد أشار الزجّاجي قديماً إلى أنّ صنفاً واحداً من العلّل النحويّة الثلاثة يفيد في اكتساب اللغّة وهو الصنف الذي سمّاه بالعلل التعليميّة، وبينّه بقوله: "فأمّا التعليميّة فهي التّي يُتوصّل بها إلى تعلّم كلام العرب، لأنّا لم نسمع نحنا ولا غيرنا كلّ كلامها منها لفظا، إنّما سمعنا بعضه وقسنا عليه نظيره. مثال ذلك أنّا لما سمعنا قام زيدٌ فهو قائمٌ وركِب فهو راكبٌ، عرفنا اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهبٌ، وأكل

فهو آكِلٌ، وما أشبه ذلك"[27]. أمّا القياسيّة من علل النّحاة المستدلِّ بها على أوصافهم للظاهرة اللغويّة.

ولعلّه بتكامل هذه المهارات في حياة المتعلّم في بيئة تعليميّة متفاعلة، ومتحرّكة، تتكوّن لديه مهارات حيويّة جديدة مهمّة في عالم اليوم، هي المهـارات الحواريّـة والنقديّة والابداعيّة والشعور الواعي بأهميّة اللغة العربيّة.

ما يمكن ملاحظته خلال هذا التّطواف الـوجيز، أنّ السّـماع يعتبـر ضـروريّا لاكتساب اللغة في كل نظريّة معرفيّة أو تربويّة، ومن أسس تحصيل المعرفة لأنّ من فقد حاسّة في إطار هذه النظريّة فقد فَقَدَ علمًا، وهو أحد الركنين المناسب للتعليم فـي الطريقة التربويّة القائمة عليه وعلى التعلّم والمستمدّة من النظريّة المعرفيّة الكسبيّة.

كما يرتبط السّماع دائما بجارحة الأذن، خاصة وبالصور الصوتيّة المتأديّة إلـى هذه الحاسّة دون غيرها من سائر الحواس وللسّماع دور مركزيّ أوّلا فـي تنميـة حاسة السمع لدى المتعلّم على إدراك القيم الصوتيّة الخلافيّة التي تميّز كل نطيقـة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في أيّة لغة، وثانيا في بناء أو إعـادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض أعضائه على التحرّك مجتمعة في كل مـرة داخل حجرات الرّنين من أجل تشكيل أحياز فيها يتقطّع الصـوت المرسـل مـن المزمار غفلا، فتتولّد النطائق المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.[28]

فمن خلال ما استعرضناه في هذه الدّراسة يتأكّد لنا أهميّة السّماع في اكتسـاب اللغة وأهمية تعلّمها أيضا، وكذا دور علماء اللغة خاصة العرب منهم فـي حفـظ لغتهم وتدوينها والمحافظة عليها، لارتباطها بكتاب الله وخوفا مـن زيـغ الألسـن وشيوع اللحن، فسعوا إلى القيام بها وتطويرها كما أولت وزارة التربيّـة والتعلـيم اهتمامًا بالغًا بتضمينها في كتب اللغة العربيّة، عن طريق المشروع الشامل لتطوير مناهج التّعليم العام، فقدّمت المهارات اللغويّة الأربع بشكل منظّم، مهارة التحـدّث، مهارة الاستماع، مهارة الكتابة ثمّ مهارة القراءة، بالتركيز على مهـارة الاسـتماع بواسطة نصّ يستمع إليه المتعلّم، ثم يبدأ المتعلّم من الاستماع بالربط بينه وبين بقيّة مهارات اللغة.

وباختصار إنّ الإنسان العربي في أيّ قطر من الوطن العربي يكتسب سماعاً بفضل نشأته المحليّة لهجة عربيّة للتواصل الشفوي داخل قطر أو أكثر، ولكي يتواصل كتابيّا وشفويّا في كلّ الوطن العربي يكتسب اللغة العربيّة تعليما وتعلّما في المدرسة، وسماعا لقرّاء القرآن، وروّاة الشعر، والنّدوات العلميّة والحوارات السياسيّة والاستطلاعات الوثائقيّة والخطب الوعظيّة، ونحو هذا ممّا تبثّه الفضائيات العربيّة.

الهوامش:

1-سورة النمل الآيتان:91 و92.

2-سورة الأعراف الآية:.204

3-ينظر محمد الأوراغي: اللسانيات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، ط1، 1431ه،2010، ص225، 226.

4-سورة ق، الآية: 37.

5-سورة البقرة، الآية:.07

6-علي شلق، السّماع في الشعر العربي، دار الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1404ه، 1984، ص5.

7-أبو البقاء الكفوي، الكليّات، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط2، ص495.

8-عبد الهادي نبيل وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، عمّان، 2003، ص156.

9-أحمد بن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: عبد اللطيف عبد الرحمن، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1997، ج7، ص..324

10-ينظر يحي علاق، أهميّة السّماع في اكتساب اللغة في تعلّمها قبل التّمدرس، مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة، 2010،2011، ص24.

11-زيغريد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، ترجمة كمال دسوقي، فاروق بيضون، دار الجيل، بيروت، ط8، 1993، ص367.

12-عبد الرحمن الحاج صالح، السّماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص337.

13–جلال الدّين السّيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد حسن محمـــد إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1418ه، 1998، ص33.

14–أحمد فارس، الصاحبي في فقه اللغة، المكتبة السلفية، القاهرة، ص30.

15–المصدر نفسه، ص30.

16–ابن خلدون، المقدّمة، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004، ص635.

17–ابن حزم الأندلسي، الإحكام في أصول الأحكـــام، منشـــورات دار الأفـــاق الجديدة، بيروت، ج1، ص30.

18–ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبيّة وتعليم اللغة العربيّة، ص222.

19– عليّ عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضـــة مصـــر، 2003، ص229.

20–دو جلاس براون، مبادئ تعلّم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم القعيد وعبـــد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1994، ص54.

21–محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة، دار الشـــروق للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2006، ص184.

22–محمّد عليّ الخولي، قواعد تحويلية للغـــة العربيّـــة، دار الفـــلاح للنشـــر والتوزيع، الأردن، 1999، ص 67 و68.

23– ينظر: يحي علاق، المرجع السابق، ص 54.

24ـــ محمّد بن يزيد المبرّد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيـــق: محمـــد أحمـــد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1997،3، ص 532 .

25ـــ ينظر: محمّد الأوراغي، المرجع السابق، ص 203.

26ـــ المرجع نفسه، ص 204 و237 .

27ـــ الزّجّاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، 1399ه، ص64.

28ـــ محمد الأوراغي، المرجع السابق، ص236.

الانغماس في تعليم اللغة العربية بين الوضع والاستعمال

طالبة دكتورة مليكة شامي
جامعة أحمد بن بلة وهران 1.

ملخص:

اللغة أكبر وسيلة يستعملها الإنسان لتحقيق أغراضه والظفر بأهدافه؛ فهي أداة للتواصل والتفكير واكتساب المعارف والعلوم، وتعلُمها أثار ومازال يثير إلى الآن العديد من الأسئلة، فالحديث عن مسألة تعلم اللغة العربية واكتسابها في المدرسة الجزائرية، أسفر عنه قصور في امتلاك الملكة التواصلية لدى المتعلم، وعن عجز في استعمال اللغة الفصحى في واقع الحياة. لأن اللغة وضع واستعمال، ولا تكتمل ناصيتها إلا بتقدير المواضعات منها حسب أحوال ومقامات ومناطات التداول الكلامي.

واستنادا للمبادئ التي تنتجها الدراسات الحديثة وأكدها خبراء تعليم اللغات أن الانغماس اللّغوي يُعد من أفضل الأساليب التربوية التي تساعد الدارسين على تعلم اللغة في أقل وقت ممكن وبكفاءة عالية، إلاّ أن تطبيق هذا المشروع في المجتمع العربي يحتاج إلى أدوار تقاطعية ترعاها العملية التربوية في المجتمع، فالأسرة تحضنها والمدرسة تقوّمها وتعززها، والمجتمع يرعاها، والأنظمة تدّعمها وتدفعها لتحقيق المرامي المنشودة. وهو شرط صعب التحقق لأن الواقع في بلادنا يقول أن لغة الوضع-العربية الفصحى- تختلف عن لغة الاستعمال اليومية في البيت والشارع وحتى في المؤسسات التعليمية. وهذا الأخير يطرح تساؤل منطقي ومشروع:

كيف نُمكّن المتعلم من للغة العربية بطريقة عفوية وبسيطة؟ وإذا كانت اللغة العربية كأي لغة من لغات لها مستويين من التعبير الوضع والاستعمال فأيهما يعلم للمتعلم؟

والكشف عن الطريقة الناجعة أمر جدير بالاهتمام، وهو يقتضي منا التفتيش في أدبيات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، للوقوف على بعض المحطات تسمح لنا بالاستعانة بها في مجال تعليم اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

تعليم اللغة العربية –الانغماس اللغوي– الوضع – الاستعمال

تعليم اللغة العربية:

تعلم اللغة العربية على أنها لغة استعمال ولغة حياة تبقى مشكلة كبرى تواجه المتعلمين، لعدم امتلاكهم ناصية ملكة اللغة، وحتى لو افترضنا أنهم يمتلكونها فأكثر المتعلمين تقصر ملكته عن التصرف بها في أساليب الخطاب العادي، فضلا عن الخطابات الراقية الفنية والبلاغية، لأن اللغة وضع واستعمال، ولا تكتمل ناصيتها إلا بتقدير المواضعات منها حسب أحوال ومقامات ومناطات التداول الكلامي.

وعدم تلافي هذا الأمر وضبطه، يعكس أثار غير حميدة على العملية التربوية، فخرجي المدارس والجامعات الجزائرية نجدهم عاجزين عن استعمال لغة سليمة في مواقف تواصلية، ولدفع مثل هذا القصور، قرر علماء التربية والقائمون على سياساتها اَلْحَدُّ من خطاب المعلم، وقصره على التوجيه الأمثل، والإرشاد الحسن، واستثارة كفايات المتعلم الخطابية، والسماح له بتداول الكلام في مختلف الوضعيات التعليمية، مما يفسح المجال له، بأن يمتلك كفاءة خطابية عالية الجودة مع مرور الوقت المقتطع للحصص الدراسية.

تعريف الاغماس اللغوي (Immersion linguistique)

الاغماس لغتا:

_غَمغَسَ: غَمْساً بمعنى غَطَس في سائل، وغَطَس كقولنا: "غَمَس ريشة في الحبر"، و"غَمَسَ لُقْمَة في المَرَق". وغُموس: جمع غُمُس: وهو ما يُؤتدم به: ونقول "يمين غموس" بمعنى كاذبة، تغمس صاحبها في الإثم، فهو يحلف ويعلم أنّه كاذب. وغَمّسَ بمعنى غطّس وبلّل.

إنْغَمَسَ: غَطَسَ، بمعنى اِنْغَمَرَ ونقول "انغطس في الماء" سقط في خطأ وغـــاص فيه لا يحيد عنه: انغمس في المَلَذّات"[1]

الاغماس اصطلاحا:

يرتبط هذا المفهوم بتدريس اللغات، ويقصد به الممارسة التربوية التي تقتضـــي استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل اليومي، وفي جميع الأنشطة التعليمية، سواء أكانت صفية أو مندمجة، حتى ينتج للمتعلم فرصة استبطان النسق الفصـــيح، واكتساب ملكة التعبير بسلاسة ويسر.

وتعليم اللغة وفق الانغماس اللغوي يعني وضع المتعلم في حالة لغوية عامّـــة لا يستعمل فيها إلاّ لغة الهدف: أي اللغة المراد ترسيخها فـــي الاســـتعمال بصـــورة صحيحة: تراعي مختلف المقامات والسياقات، وما تستدعيه اللغة مـــن خصـــائص ومتطلبات وظيفية، وهو رهين بتوفير البيئة المناسبة لتحقيق الكفاءة التواصلية.

وتعليم العربية وفق هذا المفهوم –الانغماس اللغوي– لا ينبغي إلا أن يكون شـــاملا، انطلق من معين العلم والمعرفة التي توصلت إليها التربويات الحديثة، والـــذي بـــدوره ارتكز على مسار رَسَـــمَهُ التعليم قديما عند العرب، وهذا ما هيئـــه لتتصـــدر طرائـــق التعليم في التربية الحديثة؛ حيث يعد اغماس المتعلم في البيئة اللغوية المـــراد تعليمهـــا الأساس الأول في تعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بالعربية.

إلاّ أن تطبيق هذا المشروع في المجتمع العربي يحتـــاج إلـــى تـــوفير بعـــض المقومات وأدبيات التربية الحديثة. يتطلب توفير مصادر تتكامل في تحقيقها وأدوار تقاطعية ترعاها العملية التربوية في المجتمع، فالأسرة تحضنها والمدرسة تقوّمهـــا وتعززها، والمجتمع يرعاها، والأنظمة تدّعمها وتدفعها لتحقيق المرامي المنشودة. وهو شرط صعب التحقق لأن الواقع في بلادنا يقول أن اللغة العربية لغة الوضـــع تختلف لغة الاستعمال اليومية في البيت والشارع وحتى في المؤسسات التعليمية.

---

[1]– صبحي حموي، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، لبنان، 2008، ص: 1064.

الوضع والاستعمال:

الوضع لغتا: قال ابن فارس: "الواو والضاد والعين: أصل واحد يدل على الخفض للشيء وحطِّه. وضعته بالأرض وضعا، ووضعت المرأة ولدها. ووضع في تجارته يوضع: خسر. والوضائع: قوم ينقلون من أرض إلى أرض يسكنون بها"[1]

وقد يستعار الوضع للدلالة على معنى البسط، فقد جاء في لسان العرب: "وفي الحديث: إن الله واضعُ يده لمسيء الليل ليتوب بالنهار، ولمسيء النهار ليتوب بالليل، أراد بالوضع هاهنا البسط"[2] وقد أورد الفيروزبادي في قاموسه أن الوضعَ يطلق بمعنى الإلزام، وهو غير الحطّ والخفض، قال: "ووَضَعْتُها: ألزمتها المرعى، فهي موضوعة"[3]، كما جاء في تاج العروس: وقال الفراء: الإيضاع: السير بين القوم"[4]

وقد يؤخذ من هذا المعنى أنّ الوضع يدلّ على اشتهار الموضوع والتعارف عليه، كما يدلّ السير بين القوم على اشتهار السائر بين الناس، وهو مناسب لمعنى الوضع في الاصطلاح، كما سيأتي

وبناء على ما سبق من المعنيين المعجمي والاصطلاحي، فإن المقصود (بالوضع) كون الألفاظ متعلّقة بمعانيها الموضوعة لها بسبب جعل الواضع تلك الألفاظ خاصة بتلك المعاني اختصاص دلالة، ولا سبيل لأي علاقة بين اللفظ والمعنى إلا بواسطة ذلك السبب.

---

[1]–ابن فارس معجم مقاييس اللغة، ج6، ص:117–118.

[2]–ابن منظور لسان العرب،ج8،ص:401.

[3]–الفيروز أبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط،ط8، تحق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،2005م، ص:771.

[4]–الزبيدي، تاج العروس،ج22،ص338.

وفي الاصطلاح: "تخصيص شيء بشيء متى أطلق، أو أحسَّ الشيء الأول، فهم منه الشيء الثاني، والمراد بالإطلاق: استعمال اللفظ وإرادة المعنى، والإحساس، استعمال اللفظ، أعمَّ من أن يكون فيه إرادة المعنى أو لا"[1]

وعرف السيوطي الوَضْعَ، بأنه: "جعل اللفظ بإزاء المعنى أوّلا" وقد جعل الوضع اسما لعلم سمي به، وهو علم الوضع.

والخلاصة التي تجمع بين (الوضع) في أصل اللغة، وفي الاستعارات التي تجوز فيها، أن الوضع إذا تعلّق باللفظ، فإنه يعني أن اللفظ صار محفوظا، بحيث يأتيه من الناس من يأتيه، وتتناوله ألسنة الناس في التخاطب بسهولة ويُسر، وقد يعني أنّه صار لازما لمعناه، كما تلزم الإبل المرعى، وقد يكون على معنى الاستعارة بأن اللفظ إذا اشتهر فكأنه سائر يسير بين القوم بسبب التعارف عليه والتخاطب به. وفي الاصطلاح المراد به استعمال اللفظ بحسب إرادة المعنى وقد يكون أعمّ من ذلك.

أما الاستعمال:

استعمال لغتا:

اسْتَعْمَلَ، استعمالاً فهو مُسْتعمِل، والمفعول مُستعمل، ونقول: استعمل آلة جديدة، بمعنى استخدمها، ومن يستعمل أداة لا يتقن استعمالها انقلب ضده. واستعمل القوة لفك النزاع بينهما بمعنى لجأ إلى القوة استعمل معه جميع وسائل الاقناع.[2]

استعمال اصطلاحا:

الاستعمال هو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، فيختار المتكلم ما يحتاجه من الدّوال للتعبير عن أغراضه فيميز بين ما هو راجع للقياس وبين ما هو راجع للاستعمال. لأن اللفظ والمعنى في الوضع يختلفان عنه في الاستعمال[3].

---

[1]–الجرجاني، علي بن محمد بن علي السيد الشريف، التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م،ص252.

[2]– صبحي حموي ،المنجد في اللغة العربية المعاصرة، مادة ع م ل

[3]– البشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة، ص:04-05

والاستعمال هو الكلام الذي يجري على هذا الوضع فهو من قبيل الأداء للوضع. والمتكلم الواحد هو الذي يحُدثه فهو حدث جزئي محسوس يقع في زمان ومكان معينين وبكيفية معيّنة، ولهذا فإن قوانين الأداء الجزئية لا تحصى ولا تعد، كما أن الأفعال الجزئية لا تحصى ولا تعد.

بمعنى أن الاستعمال هو نظام من الأدلة الموضوعة لغرض التبليغ الفعّلي لهذا النظام في واقع الخطاب... واللغة كما يتصورها المبدعون من علمائنا أمثال للخليل وسيبويه وابن جني وغيرهم ممن ظهر في الصدر الأول، هي قبل كلّ شيء استعمال ثم استعمال الناطقين بها أي: إحداثهم لفظا معينا لتأدية معنى وغرض في حال الخطاب تقتضي هذا المعنى وهذا اللفظ، وليست فقط صوتا ولا نظاما من القواعد ولا معنى مجرداً من اللفظ الذي يدل عليه، ولا أحوال خطابية معزولة عن كل هذه الأشياء.[1]

وقد يؤخذ من هذا المعنى أن الاستعمال يدل على الاستخدام والقوة واستخدام وسائل الإقناع وهو معنى قريب من المعنى الاصطلاحي وبناء على ما سبق من المعنيين اللغوي والاصطلاحي فإن المقصود بالاستعمال هو استخدام الوضع في واقع الخطاب لغرض التبليغ، ويتوفر في لغة هذا الخطاب قوة تأثيرية وسيلة للإقناع.

والدراسة العلمية للغة تعتمد على الفارق بين الوضع والاستعمال، وبما أن الاستعمال فردي وجزئي خاص بالمتكلم فهو بكيفيات مختلفة، إذن الوضع هو ظاهرة اجتماعية تفرزها الجماعة وتخرجها إلى الوجود بفضل التجمع، والاستعمال ظاهرة فردية يحدثها لمتكلم في مكان وزمان معينين وهو متجدد ويزول بزوال المتكلم. **إلا أن قديما كان الوضع يوافق استعمال أما حديثا فقد اختلف الوضع عن الاستعمال وهذا الاختلاف أدى إلى شق بين اللغة ولاستعمالها**

---

[1]– تواتي بن تواتي المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي،ط:2،الرويبة الجزائر،2008،ص:95.

وهنا يطرح السؤال: كيف نُمكّن المتعلم من استعمال للغة العربية سليمة بطريقة عفوية وبسيطة؟ وإذا كانت اللغة العربية كأي لغة من لغات لها مستويين من التعبير الوضع والاستعمال فأيهما يعلم للمتعلم؟

جدير بالاهتمام أن تعليم العربية وفق أسلوب الانغماس يقتضي منا التفتيش في أدبيات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، للوقوف على بعض المحطات لعلها تفيدنا بتحقيق نتائج مرضية في تعليم اللغة العربية واستعمالها.

1-أسلوب الانغماس في تعليم للغة العربية من منظور القدماء (الوضع يوافق الاستعمال):

إن الواقع الحقيقي الذي كانت عليه تعليم اللغة العربية في عهد الفصاحة العفوية يختلف اختلافا كبيرا عمّا هو عليه في زماننا هذا ،كان العرب قديما يرسلون أولادهم للبوادي لاكتساب الملكة اللغوية السليمة عندما كان الوضع يوافق الاستعمال كان العربي يتكلم العربية القحة السليمة سليقة وفطرة، فينغمس المتعلم بالبيئة اللغوية والثقافية الهدف، فهو يمكث في البيئة ،ويتصل بها مباشرة، ويغمس منها ويأخذ ما يريد على مهل، فَتتُيح له هذه الإقامة التنظيم والترتيب ما اكتسبه في الوضع واستعماله في مواقف تلبي حاجاته ومقاصده.

وفي مثل هذا السياق قد أشار ابن خلدون في قوله: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم **يسمع** كلام أهل جيله و**أساليبهم** في مخاطباتهم **وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم** كما **يسمع** الصبي استعمال المفردات في معانيها... ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، **واستعماله يتكرر** إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم[1]"

ومن هذه الأساليب التي يعبرون بها عن مقاصدهم "في مخاطباتهم العادية يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى ذلك الإدراج، وجاء ذك أيضا في

---

[1]-ابن خلدون المقدمة ج2، الدار التونسية للنشأ المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ،1984،ص723.

القراءات القرآنية المشهورة وغيرها. وكل ذلك كان له مقابل وهو الإتمام والتحقيق والبيان وفي القرآن الترتيل. فهذا يدّل على أن للعربية الفصحى **مستويين: التعبيـــر الاجلالي (لحرمة المقام) والتعبير الاسترسالي**[1]

ولم يكن هناك فارق كبير بين هذين المستويين من التعبير كان الأول يعني بلغة الأدب والثاني يعني بلغة التفاهم في الحياة اليومية وهذا الأخير هو جانب هام جــدا ومع ذلك فقد أُهدر في التعليم المدرسي واعتبــرت الظــواهر الاســتخفافية شــيئا شاذا...كما اعتبر كل ما يوجد في العامية، ولا يستعمل الآن في الفصـــحى غيــر فصيح على الرغم من وروده في القرآن أو النصوص القديمة

2-أسلوب الانغماس لتعليم اللغة العربية في دراسات اللسانية الحديثة

تعليم اللغة العربية من منظور الوضع:

تعليم العربية من هذا المنظور هو أن نكتفي في"تعليم العربية بجانب الســـلامة اللغوية، أي يجعل الطالب قادرا على تطبيق القواعد النحوية وحدها دون مراعاة ما تستلزمه عملية الخطاب، أي دون القواعد البلاغية كان تعليمنا هــذا ناقصـــا(وهو حاصل الآن في غالب البلدان العربية) وتجاهلنا بذلك ان الملكة اللغوية بكاملها وفي جملتها هي مهارة التصرّف في البنى اللغة بما يقتضيه حال الحــديث، أي القــدرة على التبليغ الفعّال بما تواضع عليه أهل اللغة أو بعبارة أخرى أيضا القــدرة علـــى الاتصال اللغوي في جميع الأحوال بما يقتضيه الوضع اللغوي وهذه الأحوال معـــا من لفظ سليم ومناسب

بمعنى أن تعلم اللغة العربية على أنها قواعد صنعة لا لغة حياة واستعمال. فبدل أن ينصب الاهتمام على اللغة ذاتها انصب التعليم فيها على قواعد اللغة، وهـــاجس استقامة اللسان من الخطأ والزلل كابوس بات يترصد لخطاب المتعلم لأنه تـــنعكس على البيان الذي هو غاية الدلالة، "والدلالة هي الهدف الذي يقصده المـــتكلم حـــين

---

[1]- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص:176-177.

يتكلم، فهناك دال وهو الاسم والمدلول عليه وهو المسمى والدليل وهو الجامع لهما، إذن فمعرفة الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ضرورية لمعرفة أصل الإفادة"[1]

إلاّ أن استيعاب علم النحو وقواعده وتوظيفها استعصت على فهم المتعلم وأدت إلى نفوره من تعليم اللغة العربية، وفي هذا السياق يقول الإمام **الغزالي**: "إنّ من أول واجبات المربي أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤدّي إلى ارتباكه العقلي وتنفره من العلم"[2]، وهذا الرأي يضمن سلامة نمو الطفل على مختلف المستويات العقلية والوجدانية والبدنية، ويهيئ المتعلم لتلقي المعارف أوّلا بأوّل.

تعلم اللغة العربية من منظور الاستعمال:

وعليه دعت الضرورة إلى التأكيد على استغلال لغة لاستعمال، فهي التي تحقق المقاصد والأهداف، من خلال ما توفره من ثروة لفظية، ومن خلال المبادئ التي تنتهجها المجتمعات في تعليم اللغات لاكتساب (الملكة اللغوية) "لا يمكن أن يحصل أي إحكام بالنسبة لهذا الجانب إن لم يجر التمرس في إطار الكلام الطبيعي أي في إطار التعبير العادي (الشفهي والكتابي) والتخاطب الحقيقي وبعبارة أخرى في حالة الاتصال وتبليغ الأغراض"[3]

وبما أن للعربية الفصحى **مستويين: التعبير الاجلالي (لحرمة المقام) والتعبير الاسترسالي**

1"-التعبير الاجلالي: وتقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ الانقباض[4] وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما

---

[1]- ينظر وقائع لغوية وأنظار نحوية، سالم علوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط ،د س)، ص:138.

2-محمد عطية الأبراشي: التربية في الإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط 2 ،2 مارس 1961-15 رمضان 1370هـ، ص57-58

3-عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1، ص 168.

[4]- البيان والتبيين، الجاحظ،ج1،ص:114.

يختاره من ألفاظ وتراكيب ... ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في حالات التي تتصف بالحرمة كخطاب الخطيب. وهذا المستوى من التعبير يوافق الوضع.

2-التعبير الاسترسالي (الفصيح لا العامي)

وهذا التعبير العفوي غير متكلّف قد وجد بالفعل في المخاطبات بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب الملكة بالسليقة أي: بدون تلقين معلّم. وقد اعتنى العلماء القدامى الذين شافهوا فصحاء العرب بوصفه الوصف العلمي وهذا النوع من التعبير يمتاز عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم كاختلاس الحركات (هو الإخفاء الذي وصفه سيبويه) والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار.

وهكذا يمكن أن نعلم مستوى التعبير الذي استخفه العرب الذين أخذت منهم اللغة، وكل هذا "يقتضي الرجوع إلى المراجع اللغوية التي وصف فيها العلماء هذه العربية الفصحى العفوية وبصفة خاصة التأدية الصوتية ومخارج الحروف وأحوال الوقف والابتداء وكل ما يجوز تخفيفه"[1] فأهم شيء هو أن يتعلم الفرد هذا القدر المشترك من اللغة أي هذا الذي يكثر دورانه على ألسنة الناس أولا وهذا الذي يكثر مجيئه في اللغة المحررة ثانيا، ويترك النادر الذي يؤدي نفس المدلول أو ما يقاربه لفرصة أخرى.

"**وعلى هذا فالاستعمال الفعلي للغة في جميع الأحوال الخطابية التي تستلزمها الحياة اليومية هو الذي ينبغي أن يكون المقياس الأول والأساسي في بناء كل منهج تعليمي. وأسرار هذا الاستعمال ينبغي أن يلمّ بها المربي كما يلمّ بها اللغوي**"[2]

و**التمييز بين تعليم لغة الوضع وبين تعليم كيفية استعمالها** في التخاطب، وهو تمييز حاسم وعميق لأنه يخص ماهية اللغة في حد ذاتها والدور الذي تقوم به كلغة

1- عبد الرحمان الحاج الصالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ،ص:179.

2- المرجع نفسه، ص ن.

من جهة وكيفية استعمال الناطقين لها من جهة أخرى[1] **وعليه تعليم استعمال اللغة لا تنحصر ضمن الوضع فحسب وإنما يتجاوزه إلى أحوال الاستعمال في الطبقــات المقامية المختلفة حسب أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين.**

تعليم اللغة العربية وفق أسلوب الانغماس:

ومن المبادئ التي تنتجها المجتمعات وأكدها خبراء تعلــيم اللغــات أن الانغمـــاس اللّغوي يُعد من أفضل الأساليب التربوية التي تساعد الدارسين على تعلم اللغة في أقــل وقت ممكن وبكفاءة عالية ولانغماس اللغوي تدريب يقوم على مفهومين أساسيين: البيئة اللغوية والكفاءة التواصلية لأنهما ممارسة لجعل المتعلم يتقن لغة ما.

وفي ضوء هذا الطرح يكون تحديد الأهداف وتحقق الكفاءات مقرونا بنمو الملكــات واتساع المدارك، وقد بين **ابن خلدون** أنّ **الله عزّ وجلّ** ميّز الإنسان بثلاثة عقول؛

عقل تمييزي ينقل به معارفه المدركة إلى عالم الحس والتطبيق، و**عقل تجريبي** يؤسس به معارفه الحس حركيّة والمهارية بالمحاكاة عن الآخرين ليحذو منوالها،

و**عقل نظري** يعزّز مدركاته الوجدانية والعقلية بمقايسة الغائب على الشاهد[2]

فمناخ التعلم علوم اللغة العربية من منظور **الاغماس متعلم،** ينبغي أن يتــدرج من سماع لغة الوضع في التخاطب إلى إدراكها ومن ثَمّ إلى إعادة استعمالها؛ ففـــي "الأول دربة تحريضية على اكتساب العلم–الوضع–، وفي الثاني قدرة مكتسبة على تحليل العلم وإخضاعه للمطابقة والمقارنة والموازنة، وفي الثالــث طاقــة فياضـــة لترجمة العلم إلى مادة إبداع–الاستعمال–، وبالتالي تتكون طاقة إنتاج العلم بجعــل الدربة البحثية جزءا لا يتجزأ من الدربة التعلُّمية"[3]،

---

[1]–عبد الرحمان الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظريـــة الوضـــع والاســـتعمال العربيـــة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرعاية –الجزائر–2012، ص:08

2– ينظر: ابن خلدون، المرجع السابق، ص 599.

3– أمين ألبرت الريحاني: وقائع مؤتمر: الأدوار الجامعية في عالم متغير، جامعة سيدة اللـــويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني2002م، ص51.

فمرده إلى التعلم الأمثل ذو الجودة العالية إلى أسلوب الانغماس في اللغة السليمة، والذي يعكس توفر المتعلم على أنساق متعددة الاستعمال اللغوي التي يكتسبها بطريقة عفوية بسيطة في استعماله للغة العربية.

ووضع المتعلم في حالة لغوية عامة لا يستعمل فيها إلاّ اللغة العربية بلغة صحيحة تراعي مختلف المقامات والسياقات يزيد في تنمية إدراكه وتفكيره للغة الوضع وفهمه لطبيعة اللغة وكيفية توظيفها لتلبية احتياجاته، وينتقل في المعارف من المحسوس إلى ما وراء المعرفة الحسّيّة في كل الحالات والمواقف الكلامية التي يكون فيها مستعمل اللغة العربية.

5-الإنغماس اللغوي لتعليم اللغة العربية:

يعتبر اللسان وضع واستعمال أي نظام من أدلة من جهة واستثمار لهذا النظام في الحياة من جهة أخرى، فالذي نقصده من تعليم اللسان هو إكساب المتعلم القدرة العالية الاستعمال وذلك انطلاقا مما يلي:

1-العناية بالنحو والبلاغة معا:

اغماس المتعلم في النظرية اللغوية العربية القديمة-نظرية النظم- التي آتت أكلها في الحفاظ على السّمت العربي معنى ومبنى ،تشكل تصورا تعليميا يمكن الاستفادة منه في بناء مناهج تعليمية اللغة العربية وفق تدرج يراعي حاجات المتعلمين ومستوى النموهم العقلي.

فمن ملامح الوظيفية عند الجرجاني ذهابه إلى أنّ الوظيفة الأساس للغة هي إقامة التّواصل بين المتكلمين، وأن أساس التّواصل هو التراكيب لا المفردات، وأن الوظيفة سابقة لّلفظ متقدّمة عليه، وأن النّظم مربوط أساسا بمتكلّمه لا بمتلقّيه، ثم جلّ الأمثلة التي قدّمها جاءت لتفسير صور الرّبط بين البنية والوظيفة، فالجرجاني يدلل على خصوصيّة النّظم في التقديم والتّأخير مستحضرا السياق اللغوي الذي يرد فيه، كما يبيّن خصوصيّة الحذف، وخصوصية ورود الخبر جملة اسميّة أو فعليّة كما ذكر خصوصيات التّعريف والتنكير...

الخاتمة:

في خاتمة البحث أنوه بأن هناك نتائج لغوية يمكن الاطمئنان إليهـا فـي أثنـاء معالجة قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، أبرزها الحاجة إلى جعـل اللغـة العربية الفصيحة أداة الحديث والكتابة والتّأليف، وأن قيمة احترام اللّغة العربية تعلو ولا يُعلى عليها.

-بات من الضروري تضييق الشقة بين الوضع والاستعمال. وذلـك بترسـيخ الأسس السّليمة لتعليم الفصيحة وتعلّمها في المؤسسات التربوية، وتوجيـه جهـود الباحثين إلى إحياء التعبير الاسترسالي الفصيح لا العامي فـي مختلـف المرافـق التنشيئة الاجتماعية ووسائل الإعلام ولاتصال في خطاب المذيع للناس،و الرسـوم المتحركة والأفلام والمسلسلات.

-إن استغلال أسلوب الاسترسالي الفصيح لا العامي في مناهج التعليمية باتـت لغة المتعلم قريبة من الفصيحة

الأفق مازال مفتوحا أمام دراسات أخرى ذات مناهج تراعي الانطلاق مما قدّمه الباحثون، لإيجاد الحلّ الناجع للمشكلات التي حددتها الدراسات السابقة وتسعى إلى أن تضيف إلى نتائجهم الصائبة آراء جديدة تعدّل الفهم السّائد لطبيعة هذه المشكلة

قائمة الهوامش:

-ابن فارس معجم مقاييس اللغة، ج6،

-ابن منظور لسان العرب، ج8

[1]-الفيروز أبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القـاموس المحـيط، ط8، تحق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسـالة للطباعـة والنشر والتوزيع، بيروت،2005م،

-الزبيدي، تاج العروس، ج22، ص338.

ابن خلدون المقدمة ج2، الدار التونسية للنشـأ المؤسسـة الوطنيـة للكتـاب، الجزائر،1984

– أبو عثمان الجاحظ، البيان والتبيين، ج1

- أمين ألبرت الريحاني: وقائع مؤتمر: الأدوار الجامعية فـــي عـــالم متغيـــر، جامعة سيدة اللويزة، لبنان، ط1، كانون الثاني 2002م،

- البشير ابرير، أصالة الخطاب في اللسانيات الخليلية الحديثة،

- تواتي بن تواتي المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحـــث، دار الوعي، ط:2، الرويبة الجزائر،2008

-الجرجاني، علي بن محمد بن علي السيد الشريف، التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983م

-صبحي حموي، المنجــد فـــي اللغـــة العربيـــة المعاصـــرة، دار المشـــرق، لبنان،2008،

- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية

-محمد عطية الأبراشي: التربية في الإســـلام، المجلـــس الأعلـــى للشـــؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف، القاهرة، مصر، ط 2 ،2 مارس 1961-15 رمضـــان 1370هـــ، -عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربيـــة، موفم للنشر، الجزائر، د ط، 2007، ج1

- وقائع لغوية وأنظار نحوية، ســـالم علـــوي، دار هومـــة للطباعـــة والنشـــر والتوزيع، الجزائر، (د ط، د س).

تقرير الورشة العلمية الأولى

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على رسوله الكريم وعلى آله وأصحابه أجمعين وبعد فهذه قراءة في تقرير الورشة العلمية الأولى، فقد انعقدت أشغال الورشة العلمية الأولى من الساعة الحادية عشرة صباحا إلى الساعة الواحدة زوالا أمس: السابع والعشرون من جوان 2018م في إطار فعاليات الملتقى الوطني حول: الانغماس اللغوي بين التطبيق يومي (27–28) من شهر جوان 2018م ب: المكتبة الوطنية، الحامة ومن تنظيم المجلس الأعلى للغة العربية.

تشكلت الورشة من الآتية أسماؤهم: الأستاذ الدكتور دويس محمد رئيسا ومحاضرا، والأستاذ خليل بن عمر مقرّرا، والدكتورة خديجة محمد صافي والدكتورة نادية بونفقة، والأستاذ إلياس هاشمي والأستاذة سايغي سعاد مسعودة والأستاذة بن أكنيو نبيلة والأستاذ سرير عبد الله عبد القادر محاضرين.

وقد ناقش الأساتذة الأفاضل في هذه الورشة العلمية من خلال مداخلاتهم جوانب لغوية عديدة، وعالجوا فيها قضايا متعلقة بالانغماس اللغوي وطرق اكتساب اللغة، كما ركزوا على كيفية اكتساب الملكة ودور وسائل الإعلام والتلفزيون في خلق هذا الحمام اللغوي.

وقد انطلقت مجمل المداخلات من واقع الجامعة الجزائريى والعربية ومن ذلك الضعف الذي يعاني منه الطالب الجامعي في قسم اللغة العربية، وقد سعى الأساتذة لمعالجة هذا الوضع عن طريق صناعة حمام لغوي للطالب الجامعي، فمثلا فقد ركز الأساتذ الدكتور محمد دويس على ضرورة الاهتمام بمرحلة الفطرة أي مرحلة رياض الأطفال واغماس الطفل في الحمام اللغوي، وقال بأن العلاج يبدأ من الأساس عن طريق ايجاد المعلمين الأكفاء أما ضيفتنا من جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية الدكتورة خديجة محمد صافي فقد ركزت على دور قسم اللغة العربية في احداث هذا الانغماس وأعطت تجربة في جامعة الجوف نموذجا من

التعليم الإفتراضي العصري، واقترحت الاهتمام بالمتعلم بالحرص على أن يكـــون إيجابيا، وتحفيز الطلبة بمكافئات مادية رمزية بحســـب المعـــدلات السداســـية فـــي تخصص اللغة العربية لترغيب الطلبة في الإقبال على هذا التخصص، كما ترجـــت أن تلزم وزارة التربية المدارس بتخصيص ربع ساعة يوميا لإذاعـــة مـــن إنشـــاء التلاميذ، مواضيعها متنوعة تناسب المقام (كالدخول المدرسي والمناسبات الدينيـــة وغيرها..) ويكون هذا بالتناوب بين كل الأقسام استفادة من التجربة الســـعودية أي (إذاعة في كل المراحل الدراسية).

كما اقترح الأساتذة الكرام جملة من الاقتراحات أهمها:

-مطالبة المعنيين بوجوب وضع –مدقق لغوي في القنوات التلفزونية والاذاعية.

-تعزيز أقسام اللغة العربية بمخابر لدراسة أصوات اللغة العربية بطريقة علمية وفيزيائية.

-اجراء دورات تعليمية وتشجيع المشافهة وتهيئة الظروف لاكتساب اللغة.

-إلزام أساتذة التخصصات العلمية في المراحل الأولى بالتحدث باللغة العربية الفصيحة.

- فتح حمام لغوي على مستوى قسم اللغة العربية.

-مطالبة مفتش التربية بأن يراعي ويركز على التزام المدرس بلغة التدريس في تقييمه.

وبهذه الاقتراحات ختمنا جلستنا في الورشة العلمية الأولى.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

المقرر: أ. خليل بن عمر

تقرير الورشة العلميّة الثّانية

انعقدت أشغال الورشة الثّانية من فعاليات الملتقى الوطني الموسوم "**الانغمــاس اللّغوي بين التّنظير والتّطبيق**" المنعقدة في المكتبة الوطنيّة الجزائريّة بالحامّة، على السّاعة التّاسعة والنّصف صباحا، ودامت إلى غاية حدود السّاعة الحاديــة عشــرة ونصف، بتاريخ الثامن والعشرين جوان 2018م، برئاسة الــدكتور عبــد الحلــيم معزوز، وتقرير الأستاذة وردية قلاز.

تشكّلت الورشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم: النّاطقة والمدعوة: أ.ورديّة قلاز، والدّكتور عبد الحليم معزوز، أ. حسيبة لعربي، أ. خليل بن عمر، أ جخراب سعاد، أ. نوريّة بن عدّي، أ.عبد القادر غالي، أ. شامي مليكة.

تمّت مناقشة مواضيع متنوّعة مسّت جوانب عديدة مــن الانغمــاس اللّغــوي، فعالجت قضايا متعلّقة باكتساب اللّغة وتكوين مهاراتهــا، كمــا تطرّقــت بعــض المواضيع إلى طرح ما يمكن أن تُسهم به وسائل الإعلام، وبخاصة التّلفزيون فــي تطوير مبادئ اللّغة وترسيخ ملَكاتِها، وبالتّركيز على بــرامج الأطفــال التّعليميّــة. إضافةً إلى تطبيق ما اقترحه عبد اللّه مصطفى الدّنان في نظريّته تعلــيم العربيّــة بالفطرة والممارسة في رياض الأطفال.

وانطلقت مجمل المداخلات من الواقع المعاصر والضّعف الّــذي يعــاني منــه الطالب الجامعي في مجال اللّغة، فطُرح مشروع "بين الجامعات" بهدف صناعة بيئة تنافسيّة انغماسيّة لغوية تحتضن وتهيئ له الظروف المحفزة على الاكتساب اللّغوي وحصره في وسط لغوي واسع وعميق، وركز هــذا البرنــامج الثقــافي اللّغــوي المتخصص على فاعلية المنافسة بــين الطلبــة فــي لقــاءات ومباريــات لغويــة ومجموعات وفرق تتنافس على التتويج باللقب والبطولة وهذه المنافسة تصنع جــوا من النشاط والاجتهاد المستمرَّين في إطار ما اقترحه المجلس الأعلى للغة العربيّــة حول تجربة الجامعات الصيفية، والهدف الأساس من ذلك هو: التّدرب على الكلام

بلغة فصيحة مع الثراء اللّغوي أثناء الحديث. وقدّمت مجموعة من المقترحات تُسهم في تحسين المردود اللّغوي وهي كالآتي:

-إلزام الإعلاميين بالعربيّة الفصيحة على الأقل في برامج الأطفال؛

-توجيه الجهود إلى إحياء التّعبير الاسترسالي الفصيح لا العامي في مختلف مجالات التّنشئة الاجتماعيّة؛

-توجيه برامج لتعليم اللّغة العربيّة؛ لتفعيل الحوار مع أولادنا في المهجر، ولتعليمهم أصول اللّغة العربيّة ومناقشة القضايا الثّقافيّة والتّراثيّة بصفة مستمرّة؛

-برمجة النشاطات اللّغوية والثّقافيّة في الجامعات الجزائريّة من أجل تحفيز الطلبة وتشجيعهم للعطاء والإنتاج، وإحاطتهم بجوّ علمي ثقافي وتنافسي.

المقررة: أ. ورديّة ڨلاز